



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ALESSANDRA COSTA

**FORMAÇÃO LEITORA DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLIMADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS DE
DESENVOLVIMENTO DOS CEFAPROS?**

Rondonópolis - MT
2022

ALESSANDRA COSTA

**FORMAÇÃO LEITORA DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLIMADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS DE
DESENVOLVIMENTO DOS CEFAPROS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis/MT, Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis - MT
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C837f Costa, Alessandra.
FORMAÇÃO LEITORA DE PROFESSORES : O QUE NOS DIZEM
AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLIMADAS NOS
PROJETOS POLÍTICOS DE DESENVOLVIMENTO DOS CEFAPROS? /
Alessandra Costa. -- 2022
141 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Professor-leitor. 3. Formação continuada. 4. Cefapro. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: FORMAÇÃO LEITORA DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COLIMADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS DE DESENVOLVIMENTO DOS CEFAPROS?

AUTOR (A): Alessandra Costa

Dissertação defendida e aprovada em 09 de Março de 2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Presidente Banca / Orientador)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis
2. Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha (Examinador Interno)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis
3. Doutor(a) Jordana Wruck Timm (Membro Externo)
Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – câmpus de Freder
4. Doutor(a) Cancionila Janzkovski Cardoso (Examinador Suplente)
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

Rondonópolis, 09 de março de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES, Usuário Externo**, em 21/03/2022, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO, Usuário Externo**, em 22/03/2022, às 07:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/03/2022, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jordana Wruck Timm, Usuário Externo**, em 22/03/2022, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4518862** e o código CRC **0BF4A920**.

Ao meu amor maior, meu filho Marcelo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me sustentar em todos os momentos, sobretudo naqueles em que acreditei que não conseguiria, por colocar pessoas especiais em meu caminho e tornar o sonho do Mestrado em Educação uma realidade em minha vida.

Em especial, à minha orientadora, professora Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, a quem admiro e por quem tenho profundo respeito, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pela dedicação ao ato de ensinar e por ter me recebido e acolhido com tanto carinho.

Torna-se necessário lembrar, neste momento, das muitas pessoas que marcaram a minha trajetória enquanto professora-pesquisadora e foram fundamentais para que eu chegasse ao fim desse processo e às quais reservo profunda gratidão.

Gratulação à minha mãe, Lucinete, meu pai, José, e meu irmão, Junior, a quem credito todas as minhas conquistas, por me ensinarem a importância da perseverança e da Educação ao longo de toda minha vida.

Ao meu esposo, Marcelo, pela paciência, incentivo, cumplicidade e companheirismo durante o tempo em que estive no Mestrado.

À minha sogra, dona Zilda, pelos cuidados dedicados ao meu filho quando precisei dispor de tempo para os estudos e trabalho.

Ao corpo docente e aos colegas do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis.

Às professoras da banca examinadora, Dr.^a Jordana Wruck Timm e Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha, cujas valiosas contribuições e minuciosa leitura, por ocasião do exame de qualificação, me indicaram novas setas no caminho.

À amiga Claudia Leite Brandão, que sempre me encorajou a prestar o exame seletivo para ingresso no curso de Mestrado em Educação e impulsionou o início da jornada.

À professora Dr.^a Cancionila Janzkovski Cardoso, pelo material de leitura que contribuiu para meus estudos, principalmente sobre a formação de professores alfabetizadores.

À professora Aurora Yacomizo e M.e Eudes Arrais Gois, que gentilmente cederam de seus arquivos pessoais as imagens que complementaram minha dissertação.

À professora M.e Gleibiane Silva, pela ajuda dispensada nos momentos em que precisei de documentos necessários para fundamentação desta pesquisa e pelo apoio.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - Alfale, por me acolherem, compartilharem seus conhecimentos e me apoiarem durante todo o percurso e

nos encontros virtuais que nos aproximaram neste doloroso período de pandemia da COVID-19 que o mundo vem enfrentando.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) pelo importante apoio à realização da pesquisa.

Aos 15 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) que infelizmente foram desarticulados em 2020, em especial, o de Primavera do Leste-MT, onde convivi e compartilhei ideias no período em que estive à frente do trabalho de formação nesta instituição (2017-2020).

Por fim, gratidão aos educadores da rede pública estadual de Primavera do Leste-MT, pelo reconhecimento às experiências (com)partilhadas durante as ações de formação continuada e por aceitarem o desafio de pensar a Educação e acreditarem nas possibilidades de mudar a realidade.

Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. (Guimarães Rosa)

RESUMO

A presente pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de pesquisa Linguagem Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, e ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale). Possui como objeto de estudo a leitura e as propostas de formação continuada de professores do Cefapro, especificamente, aquelas voltadas à formação leitora do professor. A pesquisa pretende refletir e responder a seguinte questão-problema: Quais as contribuições e fragilidades existentes nas propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e promoção da leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, com vista à sua formação leitora? Como questões secundárias, propõe: o diagnóstico que constitui o Projeto Político de Desenvolvimento dos Cefapros (PPDC), em tese construído a partir das premências das escolas, aponta necessidade de formação continuada que contemple o desenvolvimento da leitura? Qual a abordagem e o lugar que ocupa a leitura nas propostas de formação continuada oferecidas pelos Cefapros aos professores? Buscando respostas às perguntas supraditas, ficou estabelecido como objetivo geral analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e da prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora. Os objetivos específicos são: Verificar se o Projeto Político dos Cefapros remete à necessidade de formação continuada que contemple a leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa; Identificar se, no diagnóstico do Projeto Político dos Cefapros, constituído por demandas que emergem das escolas da rede, há necessidade de formação continuada que contemple o aprimoramento da leitura dos professores; Relacionar as necessidades apresentadas no diagnóstico com as propostas de formação continuada ofertadas anualmente pelos centros de formação; Analisar o lugar e o significado da leitura e formação leitora dos professores nas propostas de formação continuada dos centros. A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos foram a pesquisa documental, por meio da análise de conteúdo, fundamentados em Bogdan e Biklen (2006), Bardin (2016) e Franco (2018). Ademais, os principais autores que subsidiaram o estudo foram: Gandin (2001) e Veiga e Fonseca (2008), que embasaram as discussões sobre o Projeto Político, e Vasconcellos (2002), as relativas ao diagnóstico. Nóvoa (2014), Imbernón (2011), dentre outros, fundamentaram as reflexões acerca da formação de professores e Rocha (2001, 2012, 2019), as concernentes ao Cefapro. No tocante à formação leitora dos professores, o aporte teórico ancorou-se em Silva (2014), Kleiman (2011-2013), Yunes (2016), Andrade (2007). Os dados evidenciaram que, embora propostas de formação continuada que abordem a temática da leitura e a formação leitora do professor perpassem os documentos, em sua maioria, estão relacionadas à superação do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas, restando 3% das propostas a contemplar o objetivo desta pesquisa. O resultado da investigação apontou para necessidade de refletir sobre o processo de formação continuada dos Cefapros, na intenção de superar a fragmentação, articulando as ações com as reais necessidades dos professores, considerando o diagnóstico para além dos índices, visando abrir caminho para a promoção de mudanças significativas nas atividades e práticas de ensino de leitura numa perspectiva de formação de sujeitos críticos.

Palavras-chave: Leitura. Professor-leitor. Formação continuada. Cefapro.

ABSTRACT

This research is associated with the Graduate Program in Education at the University Campus of Rondonópolis and the Federal University of Mato Grosso (PPGEdu-CUR-UFMT), in the research line of Language Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives, and with the Literacy and School Literacy Research Group (ALFALE). The object of this study is reading and the proposals of continuing training of CEFAPRO teachers regarding teacher reading training. The research intends to discuss and answer the following question: What are the existing contributions and weaknesses in the continuing education proposals offered by Cefapros for the development and promotion of reading for literacy teachers and Portuguese teachers in Elementary Schools in the state education network, regarding their reading training? As secondary questions, it is proposed: Does the diagnosis that constitutes the Political Project for the Development of Cefapros (PPDC), in theory, built from the needs of schools, points to the need for continuing education that includes the development of reading? What are the approaches and the place that reading occupies in the continuing education proposals offered by Cefapros to teachers? By seeking answers to these questions, it was established as a general objective to analyze the contributions and possible weaknesses in proposals for continuing education offered by Cefapros for the development and practice of reading for literacy teachers and Portuguese teachers of Elementary Schools of the state education network. The specific objectives are: To verify if the Political Project of the Cefapros refers to the need for continuing education that includes the reading of literacy teachers and Portuguese teachers; To identify if there is a need for continuing education that includes the improvement of teachers' reading in the diagnosis of the Political Project of Cefapros, constituted by demands that emerge from the schools in the network; To relate the needs presented in the diagnosis with the continuing education proposals offered annually by the training centers; To analyze the place and meaning of reading and reading training of teachers in proposals for continuing education. The research used a qualitative approach, and the methodological procedures were documentary research, through content analysis, based on Bogdan and Biklen (2006), Bardin (2016), and Franco (2018). Furthermore, the main authors who supported the study were: Gandin (2001) and Veiga and Fonseca (2008), who based the discussions on the Political Project, and Vasconcellos (2002), those related to the diagnosis. Nóvoa (2014), Imbernón (2011), among others, based the reflections on teacher training and Rocha (2001, 2010, 2019), those concerning Cefapro. The theoretical contribution regarding the reading training of teachers was based on Silva (2014), Kleiman (2011-2013), Yunes (2016), Andrade (2007). The data showed that, although proposals for continuing education that address the theme of reading and teacher reading training permeate the documents, most of them are related to overcoming the low performance of students in external and internal evaluations, leaving 3% of the proposals to contemplate the objective of this research. The result of the investigation pointed to the need to reflect on the process of continuing education of Cefapros, to overcome fragmentation, articulating actions with the real needs of teachers, considering the diagnosis beyond the indexes, aiming to pave the way for the promotion of significant changes in reading teaching activities and practices in a perspective of training critical individuals.

Keywords: Reading; Reading teacher; Continuous training; Cefapro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Percentual de docentes com formação continuada (Indicador 16 B – Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do PNE) - Mato Grosso - 2015-2019.....	59
Gráfico 2 - Concepções de formação continuada dos PPDCs.....	92
Fotografia 1 - V Mostra Cultural – 1994.....	28
Fotografia 2 - Encontro da última turma do Magistério – Cefam.....	29
Fotografia 3 - Manifestação pela não reestruturação do Cefapro.....	36
Figura 1 - Localização dos municípios que integraram o 3º Encontro de Professores Alfabetizadores (1979)	26
Figura 2 - Mapa de distribuição dos Cefapros em Mato Grosso.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diagnóstico dos PPDCs.....	72
Quadro 2 - Propostas de formação para professores de Língua Portuguesa.....	78
Quadro 3 - Propostas de formação continuada para professores alfabetizadores.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Apoio Administrativo Educacional
Adepe-MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso
Alfale	Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Cefam	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Cenfor	Centro Permanente de Formação de Professores
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
DREs	Diretorias Regionais de Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
Geplia	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
Gestar	Gestão da Aprendizagem Escolar
GPO	Gestão de Planejamento e Orçamento
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases DA Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPDC	Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Sintep	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público
SPDP	Superintendente de Políticas de Desenvolvimento Profissional
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesp	Universidade Estadual Paulista
TAE	Técnico Administrativo Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: ALGUNS REFERENCIAIS HISTÓRICOS ATÉ A CRIAÇÃO DO CEFAPRO	24
2.1 Formação continuada de professores: contexto de criação do Cefapro	24
3 A LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR.....	38
3.1 Leitura e formação de professores: uma potente linguagem para ressignificação das práticas	38
3.2 Formação continuada de professores: abordagens conceituais	42
4 TESSITURA DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
4.1 Pesquisa documental: explicitação sobre a opção metodológica.....	47
4.2 Análise de conteúdo: etapas e instrumentos	52
4.2.1 As fases da pesquisa.....	54
4.3 Política da formação continuada ofertada pelo Cefapro aos professores	59
4.4 Universo da pesquisa: Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro - PPDC.....	63
4.4.1 Diagnóstico	68
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A LEITURA NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFAPRO.....	70
5.1 Apresentação dos dados extraídos dos PPDCs examinados: Leitura, o professor e a formação continuada.....	71
5.2 Análise dos dados obtidos dos PPDCs	91
5.3 Apagamento da leitura nas propostas de formação do Cefapro aos professores dos/nos anos finais do Ensino Fundamental	104
6 CONTRIBUIÇÕES E FRAGILIDADES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFAPRO	108
6.1 Contribuições da formação continuada para a construção leitora do professor alfabetizador de Língua Portuguesa	108
6.2 As fragilidades percebidas nas propostas de formação de professores	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	123
REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS.....	136
ANEXO 1 - Manifestação Técnica nº 35/2020/SPDP/SEDUC/MT de 16 de julho de 2020.....	139

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Formação e Atualização do Professor da Educação Básica - Cefapro¹, em Mato Grosso, que se constituiu instância responsável pela formação continuada no Estado, possuía diretrizes pedagógicas que orientaram seu funcionamento, contribuindo com o desenvolvimento de ações coletivas que tencionam corresponder aos seus objetivos e finalidades. A esse documento dá-se o nome de Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro - PPDC e seu objetivo consistia em estabelecer princípios, diretrizes e ação/intervenção para melhor organizar, diagnosticar, sistematizar propostas de formação continuada, contribuindo com o fazer docente.

Esta pesquisa se mostra relevante na medida em que lança um olhar crítico-reflexivo sobre as propostas de formação continuada que o Cefapro, no decurso dos seus anos de atuação, ofertou aos professores abordando a leitura, sobretudo aquelas destinadas especificamente à formação leitora do docente, considerando as informações do PPDC, visto que este representa um importante instrumento de planejamento do Centro de formação.

Esclareço que meu estudo é sobre o Cefapro e que este, ao longo do tempo, passou por diferentes processos e denominações. Sobre isso, Rocha (2010) contribui elucidando que, em 1996, já na condição de Centro de Formação, o primeiro nome que recebeu foi “Centro de Formação e Atualização do Professor”, criado após a portaria da Seduc nº 1966/96. Contribuindo para a promoção da formação continuada em Mato Grosso, ainda segundo a autora, a legislação estadual, por meio da Lei Complementar nº 50/1998 de Mato Grosso, ampliou a abrangência do Cefapro, chegando a todos os profissionais que atuam na Educação, ou seja, docentes e não docentes. Esta proposta só foi concretizada em 2005, por meio da Lei nº 8.405 que propôs mudança de nomenclatura e objetivos pedagógicos e administrativos dos Centros de Formação que passaram a se chamar “Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Cefapro)”. Por essa razão, o leitor encontrará algumas oscilações no uso dessas denominações ao longo do texto, que estarão contextualizadas de acordo com o período a que faço referência.

Nesse cenário, a formação continuada de professores em Mato Grosso se desenvolveu orientada pelas políticas educacionais destinadas às diversas modalidades e segmentos da

¹ O Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica – Cefapro foi criado após a portaria da Seduc-MT, nº 1996/96, constituindo uma política cuja proposta era oferecer, inicialmente, formação continuada para professores da rede pública estadual em unidades criadas em 15 polos estratégicos responsáveis por sediar encontros para estudos direcionados à formação contínua docente.

escola, estabelecidas por programas do Governo Federal por meio do Ministério da Educação - MEC e/ou pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Seduc-MT. Assim, a formação continuada vem a ser mais um arrimo para que o docente avance para uma ação reflexiva que contribua para o melhor desempenho de sua função. Lembrando, claro, que isso também dependerá de outros fatores relativos ao desenvolvimento profissional.

Para atender a demanda que emergia das escolas da rede estadual, deu-se início ao processo de constituição da identidade da política de formação por meio do Cefapro, que

[...] tinha como uma das finalidades a formação continuada, como forma de atualização docente, efetivada na hora-atividade e em reuniões, palestras e cursos que promovessem a discussão, reflexão, pesquisa da e na prática, com vistas ao seu redimensionamento num projeto coletivo da escola (MAXIMO; NOGUEIRA, 2009, p. 63).

O contexto estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, no que se refere à promoção da formação docente, possibilitou, após a publicação da portaria da Seduc-MT nº 1966/96, a criação dos Centros de Formação, com vistas a “[...] auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática” (MATO GROSSO, 1998a).

Não obstante, o Cefapro, tal qual foi apresentado, atuou fomentando a formação junto às escolas, professores e educadores até final de 2020. Após isso, por meio do Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, que dispôs sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da Seduc-MT e o processo de transição administrativa, o Centro passou por uma reordenação reduzindo seu quadro de professores-formadores, mantendo apenas os que atendiam aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, os que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Pedagogos e formadores para área das Tecnologias. As demais áreas do conhecimento/disciplinas, bem como as especificidades, deixaram de ser contempladas neste novo formato. Todas as ações das Diretorias Regionais de Educação - DREs são orientadas pelo Núcleo de Monitoramento de Formação, órgão vinculado a Seduc-MT

O fato de os Centros terem passado por essa remodelação não invalida a pesquisa, visto que durante os anos de atuação o Cefapro se tornou um importante espaço estruturado para mediação de estudo, formação e investigação. É considerando essa conjectura que desenvolvo as análises das propostas do Cefapro/MT ofertadas aos professores, esperançosa de que este estudo contribua com as reflexões sobre a importância da formação continuada de professores, em especial com as que são engendradas pelos Centros.

Durante o tempo em que atuei no Cefapro de Primavera do Leste/MT, na condição de Professora Formadora, pude acompanhar de perto a formação continuada da rede estadual e presenciar constantemente a busca dos professores por novos saberes, percebendo o desejo de aprender, suas sensações, motivação, satisfação e/ou frustrações após os estudos realizados durante os momentos formativos. Todavia, sempre me posicionei contrária abordagem da política de formação continuada que passou a ser implantada após a descaracterização do Centro, por isso deixei a função e retornei ao trabalho em sala de aula como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, ressalto que esses conhecimentos construídos durante o período de minha atuação no Cefapro me motivaram a buscar o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Câmpus de Rondonópolis - CUR, significando um momento importante na construção da minha carreira e melhor exercício da docência.

Pesquisar sobre o tema que envolve as ações de formação contínua de professores, sobretudo aquela cujo foco está na formação leitora do docente alfabetizador e de Língua Portuguesa, representa, para mim – uma professora que atuou como professora formadora da área da Linguagem no Cefapro de Primavera do Leste e atualmente está em regência na escola – um instigante desafio. No desenvolvimento do trabalho compreendi que a formação continuada é fator substancial para a valorização dos profissionais da Educação e a consolidação de um processo constante de construção e reflexão sobre o conhecimento que justifica-se pela própria natureza humana, as exigências do mundo moderno e pela produção contínua de saberes científicos e tecnológicos. A motivação para desenvolver este estudo está relacionada à necessidade que tenho de melhor entender como a formação leitora do professor e a leitura perpassam as propostas de formação continuada dos Cefapros.

Estabelecer espaços para promover a formação do professor como forma de contribuir para melhoria das condições de trabalho e exercício da docência é fundamental. Por isso, busquei nas políticas de formação para docentes em exercício na rede pública estadual respostas para a questão que orientou minha pesquisa: Quais as contribuições e fragilidades existentes nas propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática da leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à sua formação leitora?

Desta inquietação primeira emergiram outros questionamentos que se desdobraram em problemas secundários, aos quais proponho: o diagnóstico que constitui o projeto Político dos Cefapros, construído a partir das necessidades oriundas das escolas, aponta necessidade de

formação continuada que contemple o desenvolvimento da leitura? Qual a abordagem e o lugar que ocupa a leitura nas propostas de formação continuada oferecidas pelos Cefapros aos professores?

Embora a leitura seja uma das ferramentas que perpassa a atuação do professor, é possível perceber que há um descompasso em torno do que se espera do professor-leitor, por vezes idealizado, e o que de fato adentra os espaços da formação, isto é, o professor-leitor concreto. Neste sentido, o primeiro passo é fornecer elementos para responder às perguntas supraditas, e, para isso, o objetivo elucidado desta pesquisa enfocou aspectos dos PPDCs no que tange à oferta de formação continuada pautada em diagnóstico para professores Alfabetizadores e de Língua Portuguesa da rede pública estadual, nos polos de atendimento dos Cefapros, no período que compreende os anos de 2012 até 2020, que contemplem o desenvolvimento da formação leitora dos professores.

Observados os aspectos que envolvem a problemática em torno da abordagem da leitura em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros, apresento como principal objetivo analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e da prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora.

Para que esta pesquisa se desenvolvesse de maneira coerente com o que pretendo estudar foram traçados objetivos específicos que ajudaram a explicitar a trajetória das propostas de formação continuada dos Cefapros, sendo eles: Verificar se o Projeto Político dos Cefapros remete à necessidade de formação continuada para professores Alfabetizadores e de Língua Portuguesa; Identificar se no diagnóstico do Projeto Político de Desenvolvimento dos Cefapros, constituído por demandas que emergem das escolas da rede, há necessidade de formação continuada que contemple o aprimoramento da leitura destes professores; Relacionar as necessidades apresentadas no diagnóstico com as propostas de formação continuada ofertadas anualmente pelos Cefapros; Analisar o lugar e o significado da leitura e formação leitora dos professores nas propostas de formação continuada dos Cefapros.

Importante destacar que este trabalho se atém apenas às propostas de formação continuada ofertadas pelos Centros de Formação que dialogam com o objetivo proposto. Assim, não será foco de análise atestar se elas foram desenvolvidas ou não.

Ademais, as formações que serão apresentadas e analisadas foram categorizadas a partir da temática leitura, isto é, todas as propostas constantes nos documentos que abordavam questões relativas à leitura, seja do professor, do aluno ou de ambos, foram trazidas para

discussão. Esse caminho possibilitou compreender o lugar que a leitura ocupa nas propostas de formação continuada dos Cefapros, bem como a concepção e abordagem, atendendo aos objetivos propostos.

Logo, ao abordar a problemática da leitura esclareço que e enquanto professora-pesquisadora corroboro com a proposta sociointeracionista, por compreender que a interação do leitor com o ambiente e o texto é determinante para a aprendizagem e aprimoramento da leitura, além de trabalhar a língua de forma interativa, dinâmica e social. É neste contexto que se torna possível a construção do conhecimento nos espaços destinados para a formação e, consequentemente, na prática do professor em sala de aula.

Assim, a prática de leitura vista como uma atribuição de significados por parte do leitor faz uso de estratégias de leitura visando delimitar objetivos que permeiam o ato de ler, que pode ser para se informar, para se entreter, para construir conhecimento, dentre outras finalidades. A concepção em questão entende a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, cuja prática concentra as informações presentes no texto, como as informações que o leitor traz consigo somadas à construção dos sentidos por meio da interação entre leitor e texto.

Nesta perspectiva, Solé (1998) considera o modelo interacionista/interativo como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, no qual participam o texto, sua forma e conteúdo, o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

A articulação entre leitura e formação docente compõe o cerne dentro do qual movimento as discussões desta pesquisa, visto que esse diálogo se destaca como importante elemento que contribui com o saber docente, permitindo que a leitura e a prática pedagógica se aproximem, ou seja, o professor planeja suas ações pedagógicas de modo autônomo com relação às teorias propostas (TARDIF, 2011). Diante disso, os PPDCs foram elevados a objetos de análise, visto que assento meus estudos nas propostas de formação continuada desenvolvida pelos Cefapros e oferecidas aos professores, procurando relacioná-las ao diagnóstico que os documentos apresentam.

Para ter acesso a esses documentos que compuseram o *corpus* desta dissertação, enviei a solicitação ao Superintendente de Políticas de Desenvolvimento Profissional (SPDP), professor Ms. Adriano Sabino Gomes, a fim de que os quinze Centros disponibilizassem seus PPDCs para que fossem analisados a partir dos objetivos delineados e à luz das teorias que fundamentam este estudo. O contato do Superintendente com os Centros ocorreu por meio da Manifestação Técnica nº 35/2020/SPDP/SEDUC/MT de 16 de julho de 2020 (Anexo 1), e de imediato os Cefapros de Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará

da Serra acenaram positivamente em participar da pesquisa. Todavia, no momento de encaminhar os documentos, os Cefapros de São Félix do Araguaia, Alta Floresta e Cuiabá declinaram, mesmo tendo aceitado inicialmente. Cáceres e Rondonópolis não manifestaram interesse. Assim, contei com uma amostra de 60% correspondente aos Centros participantes da pesquisa e 81 PPDCs para serem estudados.

Sobre os projetos políticos das instituições de ensino, convém explicitar que a LDB 9.394/1996, em seu Artigo 12º, inciso I, estabelece que respeitadas as normas comuns e a de seus sistemas, as instituições de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica. Atendendo a esta determinação, os Centros de Formação coordenam as ações a serem desenvolvidas de modo que elas não sejam aleatórias, mas apontem para a mesma direção construída juntamente com o coletivo da escola, a partir do diagnóstico realizado.

Sobre a importância da elaboração do projeto político, Marin (2019) destaca que:

A elaboração do Projeto Político Pedagógico surge como proposta desde os anos de 1980 em todo o mundo, e também no Brasil, como decorrência de ações políticas internacionais que se desdobraram internamente em nosso país, tais como reorganização das escolas, alterações curriculares entre outras, para fazer face aos problemas detectados nas décadas anteriores. Entretanto, alterações internas também somam-se a essas necessidades, tais como enorme ampliação das redes para atendimento à população, alterações nos cursos de formação de professores e nos processos de recrutamento para esses postos de trabalho (MARIN, 2018, p. 53).

Abordar o protagonismo institucional dos Cefapros implica discutir a concepção de instituição e de formação, concebendo que o professor bem formado é aquele suficientemente capaz e seguro para buscar as fontes de conhecimento em razão dos problemas que atravessam sua prática, isto é, em decorrência das necessidades que emergem do diagnóstico realizado com os alunos (ANDRADE, 2007). Assim, a formação continuada precisa favorecer e respaldar o docente, permitindo-lhe aprender para ensinar a seus alunos mais que conteúdo.

A intervenção dos Cefapros no processo de formação de professores se dá por meio de unidades constituídas em quinze polos estratégicos que hospedam encontros de estudos que abarcam questões relativas à formação e atuação dos docentes em exercício no Estado de Mato Grosso, consolidando a proposta inicial de implantação da Seduc-MT voltada à formação continuada, visando envolver toda escola, ou outras escolas na formação (ROCHA, 2010).

É interessante analisar a importância que o diagnóstico tem nos PPDCs, tendo em vista que desempenha função similar ao levantamento de dados, pois é o momento em que os Centros buscam conhecer os pontos positivos e as fragilidades das escolas a fim de atendê-las. Sobre o

conceito do diagnóstico, Vasconcellos (2002) explica que implica num conhecimento profundo da realidade para determinar as necessidades e possibilidades.

Seja como for, esse reconhecimento permite que o Cefapro se organize e planeje a superação das fragilidades por meio da potencialização de práticas exitosas, atendendo as demandas oriundas das escolas da rede pública estadual, passando a considerar a oferta de formação continuada que incorpore as necessidades atestadas, conforme aponta o Orientativo para elaboração do Projeto Político dos Cefapros:

Seguindo os referenciais teóricos que subsidiam os processos formativos, atualização e desenvolvimento profissional, na perspectiva de planejamento, o diagnóstico é a parte do planejamento da instituição em que os aspectos tratados nos âmbitos administrativos e pedagógicos idealizados devem ser apresentados, diante das demandas e realidades de cada unidade do polo, fazendo a ponte do ‘que se que’, ‘o que se tem’ e como planejar as ações estratégicas para garantir até onde ‘podemos chegar’ (MATO GROSSO, 2019a, p. 8, grifos no original).

Ao me referir à formação continuada que abarque as questões relativas à constituição do professor-leitor pretendo especificar muitas outras coisas, a exemplo da compreensão sobre como a leitura está sendo abordada nas formações continuadas para não perder de vista a necessidade fundamental sobre seu papel na vida e na trajetória do profissional, uma vez que a identidade do professor se constrói principalmente por meio da leitura, e os papéis de sujeito-leitor e profissional-leitor são indissociáveis. Enquanto professora-pesquisadora, defendo que o conceito de leitura precisa ser escachado no intuito de abranger outros gestos que produzem sentido em determinadas situações e/ou circunstâncias sociais, ou seja, ancorada em Silva (2014) compreendo que ser leitor ou praticar a leitura, portanto, é situar-se criticamente e ecleticamente frente a todos veículos e/ou suportes onde ocorre linguagem escrita, do livro à tela de um telefone celular.

A análise que apresentarei nas seções que estruturam esta dissertação trata de expor que o professor-leitor está distante de ser um leitor estável e permanente, uma vez que ele se forma no contexto das relações que consolida com o saber profissional, isto é,

Trata-se de desvelar alguns meandros e especificidades dos processos de leitura que se podem ocorrer quando se é um professor buscando se formar. Buscamos entender quais são os meios de acesso à leitura, que legitimamente possuem os conhecimentos adquiridos nas práticas efetivas de leitura e, finalmente, que efeitos têm esta sobre os indivíduos-leitores [...] (ANDRADE, 2007, p. 23).

Diante do problema e dos objetivos deste estudo descrevo o caminho metodológico proposto, cuja perspectiva é de abordagem qualitativa, realizada a partir do levantamento e análise dos dados coletados nos Projetos Políticos de Desenvolvimento dos Cefapros no que tange à oferta de formação continuada pautada em diagnóstico para professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa da rede pública estadual, nos polos de atendimento do Cefapro. Para tanto, a Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo respaldaram a busca por resultados que só aconteceram por meio da análise organizada e minuciosamente elaborada. Considerando o resultado da coleta de dados, procedi à análise dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O estudo está estruturado em 7 seções, a começar pela Introdução. A seguir, na seção 2, intitulada “Formação continuada de professores em Mato Grosso: alguns referenciais históricos até a criação do Cefapro”, contextualizei a formação continuada de professores em Mato Grosso, destacando alguns programas que vigoraram, mas mais detalhadamente o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), à luz de alguns pesquisadores como Rocha (2001, 2010, 2019), Maximo e Nogueira (2009) e Holanda (2019).

Na seção 3, “A leitura na formação continuada: um olhar para a prática de leitura e formação leitora do professor”, apresento a discussão acerca da formação leitora dos professores, que encontra seu aporte teórico em Silva (2014), Kleiman (2011-2013), Yunes (2016), Cardoso (2011) e Soares (2002, 2016), dentre outros autores.

Na seção 4, nomeada como “Tessitura da pesquisa: aspectos metodológicos”, evidencio o delineamento metodológico, referenciado principalmente nos trabalhos de Bogdan e Biklen (2006) e Lüdke e André (1986), ao tratar da pesquisa qualitativa em Educação. Para sustentar a discussão teórico-metodológica no âmbito da Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo, busquei referendar o estudo nos trabalhos de Bardin (2016) e Franco (2018). As discussões sobre o Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro (PPDC) foram orientadas pela obra de Gandin (2001); já as de Veiga e Fonseca (2008) embasaram as discussões relativas ao Projeto Político, enquanto a de Vasconcellos (2002) embasou o diagnóstico. Nóvoa (2014) e Imbernón (2011) endossaram as considerações sobre formação de professores.

Face aos teóricos que contribuíram para fundamentar esta pesquisa, a seção 5, “Apresentação e discussão dos resultados”, mostrará o panorama dos dados colhidos dos PPDCs e sua interpretação. Por conseguinte, a seção 6 “Contribuições e fragilidades nas propostas de formação continuada do Cefapro” alinha-se aos objetivos e à questão de pesquisa na busca por respostas.

A seção 7 apresenta as “Considerações finais”, ou seja, a conclusão a que cheguei após análise dos documentos bem como as respostas ao problema de pesquisa e aos objetivos estabelecidos. Por fim, as seções seguintes mostram as referências e as referências dos documentos utilizados, respectivamente.

Acredito que a contribuição deste trabalho seja a continuidade da pesquisa no sentido de ampliar o espaço para reflexão e discussão que envolve o aprimoramento da leitura do professor em exercício nas formações continuadas ofertadas pelos Cefapros em Mato Grosso. Importante se faz, também, no estudo, situar a leitura nos ambientes formativos e as concepções a ela atribuídas, para que se possa entender com qual abordagem este estudo analisará e trabalhará os dados a partir dos documentos sobre a formação continuada de professores em exercício no Estado de Mato Grosso, ou seja, o Projeto Político de Desenvolvimento dos Cefapros participantes da pesquisa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: ALGUNS REFERENCIAIS HISTÓRICOS ATÉ A CRIAÇÃO DO CEFAPRO

O debate sobre a formação de professores e sua importância/contribuições para a atuação docente intensificou-se nas últimas décadas, tornando-se tema de diversos estudos e pesquisas. Os desafios enfrentados pelos professores e a escola requerem olhares inovadores para essa realidade tão complexa, abrindo novos caminhos e tarefas. Desse modo, a formação continuada proporciona ao professor não apenas reflexão e aprendizagens sobre os fazeres em sala de aula, mas também conhecer questões concernentes à educação e às diversas práticas na perspectiva sócio-histórico-cultural.

A formação contínua se constitui uma arena onde os envolvidos têm a oportunidade de se apropriarem de conceitos e sentidos no quadro de suas histórias de vida. Para Lima (2003, p. 02), a formação continuada de professores precisa ser compartilhada entre as agências formadoras e o anseio do próprio docente pela busca de seu desenvolvimento profissional, isto é, “[...] um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática, mas exerce sua reflexão sobre o seu pensar e seu fazer ao longo de sua carreira docente”.

Destarte, o objetivo desta seção é traçar breve e cronologicamente a trajetória de luta pela implantação de uma política de formação de professores em Mato Grosso, desde as primeiras manifestações na década de 1970, indicando o contexto de sua origem, seus objetivos, relevância, estrutura administrativa e orientação pedagógica até a criação e a (re)configuração das ações do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - Cefapro/MT.

2.1 Formação continuada de professores: contexto de criação do Cefapro

Para iniciar as discussões desta seção parto da contribuição de Rodrigues (2018, p. 174) ao compreender que “[...] um modelo de formação contínua comprometido com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional não pode se restringir à adequação, ao treinamento ou cursos pontuais não comprometidos com as escolas.”

Neste sentido, pensar em formação implica, primeiramente, despir-se de uma prática orientada pela racionalidade técnica, em que ações são pautadas unicamente em prescrições genéricas e desconectadas do conhecimento específico e do contexto de atuação do docente. A evolução desse pensamento conduzirá ao processo de reflexão sobre a ação que desperta no

sujeito a compreensão teórica e metodológica dos fenômenos que envolvem ações formativas, colaborando para a constituição identitária do professor.

Refletindo acerca da importância da formação permanente do professor enquanto fator basilar para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e observando as disposições estabelecidas pela LDB 9.394/96, a Seduc-MT passa a implementar a política de formação continuada de professores, tendo o Cefapro como mediador desse processo. Contudo, mesmo diante desse marco, o movimento para consolidação de uma política de formação de professores se intensificou nos anos 70 do século XX, cuja trajetória apresento a seguir ao leitor, destacando pontos importantes.

De acordo com Rocha (2010), em relação a essa mudança da Escola Normal, que visava, no período de 1834 a 1971, a formação do profissional de educação, o movimento dos educadores se organizou no intuito de defender uma escola pública de qualidade e discutir a formação de professores. Essa mobilização foi intensificada no final da década de 1970 e início da seguinte, tanto no que se refere às lutas salariais e melhores condições de trabalho, quanto à melhoria da educação e formação profissional.

Dessas raízes, o Cefapro se avulta pelo trabalho que desempenhou no âmbito da formação continuada em Mato Grosso, contribuindo no cenário educacional e acreditando que, a partir das experiências formativas tendo o contexto escolar como elemento articulador da ação-reflexão-ação (SILVA, 2019). Embora os primeiros passos para sua criação tenham sido dados desde 1990, as pesquisas e trabalhos no âmbito da formação continuada em Mato Grosso são anteriores a isso, iniciando em 1977. Rocha² (2010), em sua obra que discute o percurso do Cefapro, intitulada “Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007)”, credita à pesquisa de Cardoso³ importantes contribuições que permitem afirmar sobre a existência de política de formação de professores alfabetizadores em Mato Grosso (ROCHA, 2010, p. 27).

Ainda segundo a autora,

Os estudos se davam em forma de “treinamentos” para alfabetizadores e em encontros estaduais de alfabetização em Cuiabá promovidos pela Secretaria de Educação. Esses últimos ocorreram entre 1977 e 1979. O 1º. Encontro

² Simone Albuquerque da Rocha é, atualmente, Professora Associada IV na UFR. Possui graduação em Pedagogia. Cursou Mestrado e Doutorado em Educação na UNESP/SP e pós-doutorado na PUC/SP. É líder do Grupo de Pesquisa Investigação/CNPQ.

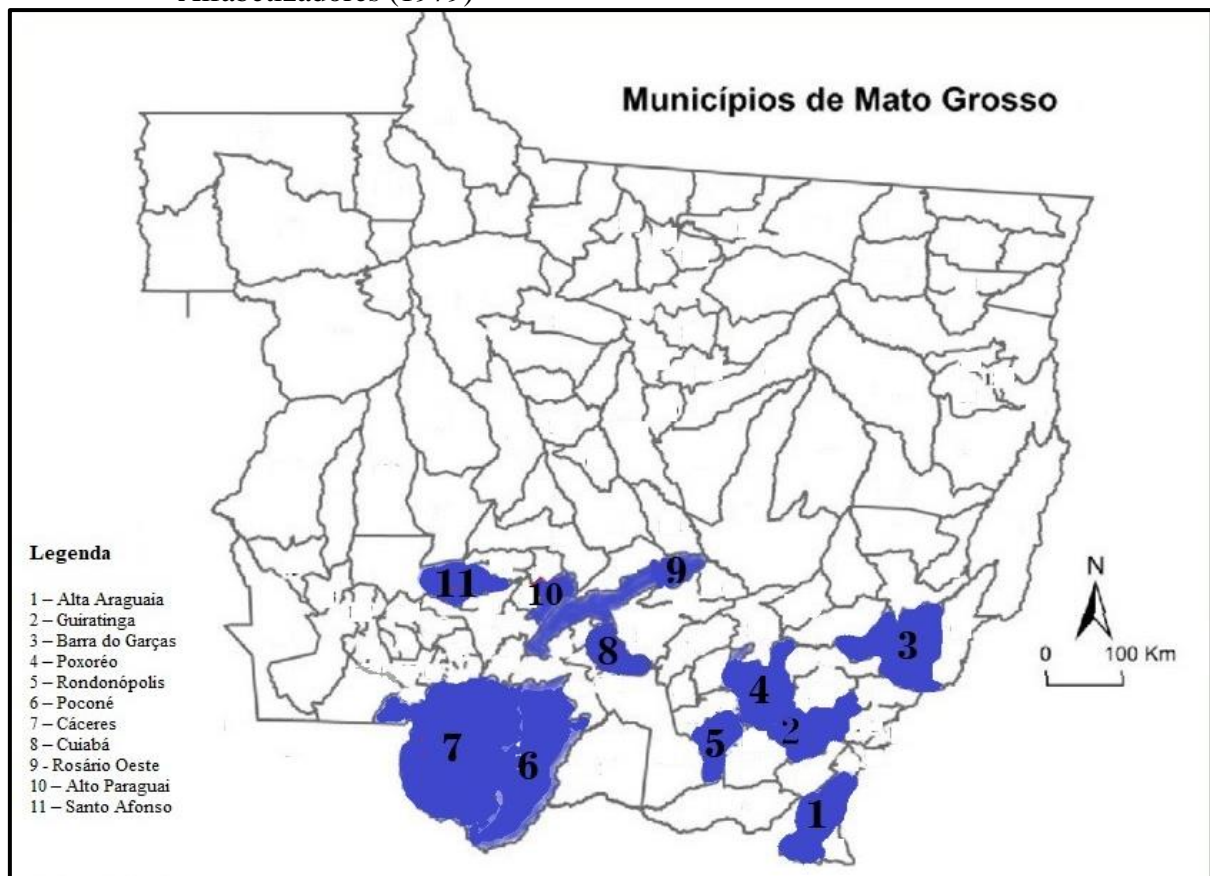
³ Cancionila Janzkovski Cardoso é Pesquisadora Associada da UFR e Professora Titular (Aposentada) da UFMT. Possui graduação em Pedagogia pela UFMT - Câmpus de Rondonópolis, Mestrado em Educação pela UFMG, doutorado em Educação pela UFMG, com estágio no *Institut National de Recherche Pédagogique* e Pós-Doutorado pela UFP. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - Alfale.

Estadual aconteceu em Cuiabá, em julho de 1977, no ano do desmembramento do estado de Mato Grosso, consistindo em 60 horas de estudos sobre alfabetização (ROCHA, 2010, p. 27, grifo da autora).

O 1º Encontro Estadual de Alfabetização, ocorrido em 1977, marcou, então, o início da luta para que Mato Grosso construísse e implementasse uma política de formação continuada de professores cujo olhar se voltasse para os desafios enfrentados pelas escolas. Outros dois encontros ocorreram nos anos posteriores, 1978 e 1979, proporcionando aos docentes horas de estudos contemplando temáticas que envolveram a docência, tais como: novas metodologias, distúrbios de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem entre outros (ROCHA, 2010, p. 27).

Em sua pesquisa, Cardoso (2009) menciona, também, que no 3º Encontro de Professores Alfabetizadores, que transcorreu em 1979, outros 11 municípios passaram a integrar o grupo neste processo de formação continuada, quais sejam: Alto Araguaia, Alto Paraguai, Barra do Garças, Cáceres, Cuiabá, Guiratinga, Poconé, Poxoréo, Rondonópolis, Rosário Oeste e Santo Antônio, conforme demonstro no mapa abaixo:

Figura 1 - Localização dos municípios que integraram o 3º Encontro de Professores Alfabetizadores (1979)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Diante dos esforços em prol do fortalecimento da formação continuada, considero essencial a reflexão tecida por Imbernón (2011), no sentido de perceber que o

[...] desenvolvimento profissional, além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

No entanto, apesar do empenho despendido nos momentos de formação, os índices de evasão e repetência ainda preocupavam e novas estratégias que visassem amenizar o problema precisavam ser traçadas. Naquele momento, após o governo elaborar o Plano Estadual de Educação de 1984-1989, surgiram as primeiras iniciativas de formação para os profissionais da educação básica em Mato Grosso, pretendendo a capacitação de recursos humanos que contemplasse a necessidade da escola e de seus educadores (ROCHA, 2010).

Conhecidos os problemas enfrentados pelos docentes nas unidades escolares e a necessidade de conscientização sobre uma nova proposta de formação que estimulasse a criticidade e a reflexão do professor quanto ao seu fazer pedagógico, o estado de Mato Grosso optou pela implementação do Projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - Cefam⁴, em 1987, desenvolvido, a princípio, em seis escolas da rede estadual. A implantação, porém, ocorreu de fato em 1989, considerando

[...] a proposta de criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) como alternativa de reconfiguração do curso, visando à melhor qualidade da formação ao estendê-lo para quatro anos e propiciando bolsa de estudo aos alunos. [...] Com base nas orientações do Projeto CEFAM, quanto os critérios de escolha das escolas de habilitação em Magistério para se tornarem Centros de Formação, as equipes da Secretaria de Educação dos Estados dirigiam-se às possíveis unidades a fim de manterem contato com o corpo administrativo-pedagógico das escolas, visitando suas dependências, entrevistando diretores e conversando com o corpo docente (ROCHA, 2019, p. 15).

Assim, em Mato Grosso foram criados seis Cefams, nas cidades de Cuiabá, Várzea Grande, Sinop, Rondonópolis, Cáceres e Barra do Bugres. Nessa conjuntura, destaco que compreendo a política de formação continuada como construída a partir da reflexão da vivência diária do professor, que possibilita o fazer docente mais político quando percebe sua

⁴ Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - Cefam, foram criados como alternativa que reconfigurava o curso, pretendendo atribuir-lhe melhor qualidade de formação ao estendê-lo para quatro anos e oferecendo bolsa de estudo aos alunos (ROCHA, 2019).

participação nas inovações e mudanças político-pedagógicas, situação em que o “[...] professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2014, p. 26).

A cidade de Rondonópolis se destaca nas políticas de formação continuada no Estado de Mato Grosso devido à luta dos professores e a parcerias que se estabeleceram entre a escola e a UFMT, fortalecendo as discussões a respeito do desenvolvimento profissional docente. Entre os docentes que movimentaram o projeto Cefam na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, estava a professora Aurora Yacomizo, então coordenadora da escola, já os professores Ademar de Lima Carvalho e Simone Albuquerque da Rocha pertencem, até hoje, ao quadro de docentes da UFMT, Câmpus de Rondonópolis.

Na intenção de mostrar como se desenvolviam os primeiros trabalhos e resultados da política de formação continuada, que a duras lutas estava sendo implantada, ilustro, por meio das fotografias a seguir, gentilmente cedidas pela professora Aurora Yacomizo, um pouco da trajetória do Centro: na Fotografia 1, a culminância da formação na escola, com a realização da V Mostra Cultural, e, na Fotografia 2, o encontro da última turma do Magistério.

Fotografia 1 - V Mostra Cultural - 1994



Fonte: Acervo pessoal da professora Aurora Yacomizo (1994).

A preocupação com a construção e socialização dos saberes da docência se constitui em inquietações tanto das escolas e dos sindicatos, quanto das legislações educacionais vigentes (FAVRETTO, 2006). Neste sentido, as mostras culturais, fóruns de culminância dos projetos de formação continuada, se tornam importantes estratégias para elaboração de alternativas para a formação dos educadores e exposição dos resultados.

São os saberes docentes que subsidiam práticas, teorias e experiências, favorecendo a construção de conhecimentos. Em relação aos caminhos para a construção de novas abordagens para a formação continuada no Estado,

O reconhecimento da SEDUC sobre o trabalho de formação de professores em Rondonópolis era público e, em muitas ocasiões, fomos chamados a contribuir na leitura, compreensão e elaboração de projetos. Rondonópolis expandiu muito a formação de professores e estudos também com os alunos do Magistério, havendo uma nova cultura de estudos continuados junto às escolas estaduais que tinham, na Escola Sagrado, a referência da formação continuada de professores (ROCHA, 2019, p. 16).

Entretanto, afetado pelas políticas governistas, o Cefam passou, então, por uma reestruturação que iniciou em 1994,

[...] abandonado no estado de Mato Grosso, permanecendo em Rondonópolis a formação continuada CEFAM, que passou a denominar-se Centro Permanente de Formação de Professores (CENFOR) e funcionou na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus assumido pelas irmãs Franciscanas, Sindicato dos Professores-SINTEP, Secretaria Municipal de Educação, além do subsídio da SEDUC e o apoio incondicional do Departamento de Educação da UFMT (ROCHA, 2010, p. 61).

Face ao silenciamento da Seduc/MT na época, negligenciando a formação continuada, o Cefam chegou ao fim de suas atividades na reunião exposta na Fotografia 2:

Fotografia 2 - Encontro da última turma do magistério - Cefam



Fonte: Acervo pessoal da professora Aurora(s/d).

A reflexão que proponho se fundamenta em Imbernón (2011), quando compreende que a formação continuada de professores se relaciona diretamente ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Pelo exposto, depreendo que o descaso do Estado com a formação continuada reforça o descomprometimento com a qualidade do ensino, com a escola e seus professores.

Historicamente os processos de formação continuada foram compreendidos, em cada época, de maneira e objetivos distintos, análogos à realidade social e política do momento. Para contribuir com esse entendimento, Marin (2018) identificou, em seus estudos, diversos termos utilizados para designar a formação continuada no Brasil e suas concepções: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada.

Ao falar de **reciclagem**, aludia-se a mudanças mais severas para o exercício de uma nova função, acarretando a implementação de cursos de formação continuada de curto prazo e pontuais; já **treinamento** mantinha o foco na capacidade de o sujeito realizar uma determinada tarefa por meio da modelagem de comportamento; a expressão **aperfeiçoamento** consistia em tornar perfeito, complementar ou acabar o que estava incompleto, o que necessitava ser aprimorado; já a **capacitação** pretendia tornar capaz e habilitar o docente. A **educação permanente**, a **formação contínua** e a **educação continuada** integravam o mesmo bloco, pois tratavam de estabelecer como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo em que eles podiam auxiliar a construir.

Reveladas as múltiplas concepções que perpassavam o período, a contar da reestruturação iniciada em 1994, que aos poucos foi apagando a identidade do Cefam, ficou clara a intenção de abandono por parte da Seduc-MT, fazendo com que a formação continuada resistisse apenas em Rondonópolis, passando a denominar-se Centro Permanente de Formação de Professores (Cenfor⁵), sendo desenvolvida na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus (ROCHA, 2010).

Este processo durou aproximadamente dois anos e foi envolvido pela política educacional (re)elaborada pelo novo governo que assumiu em 1995, cujo gestor foi o senhor Dante de Oliveira, pelo Partido Democrático Trabalhista - PDT. Assim, a partir de 1996, o orçamento destinado à manutenção dos Centros começou a ser gradativamente cortado, culminando na desarticulação dos Cefams. No entanto,

⁵ Centro de Formação Permanente de Professores (Cenfor) oferecia formação contínua aos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis e sua política foi executada de 1996 até 1997 (RODRIGUES, 2009, p. 62).

Rondonópolis não eliminou a essência desse projeto; continuou mesmo sem verbas. Poderíamos dizer que às duras penas continuamos a mantê-lo, graças à incomensurável contribuição da diretora da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, Irmã Gema Fornazier, que o assumiu. Assim, a escola subsidiou as despesas de manutenção para seis sessões de formação com professores e duas reuniões pedagógicas semanais com coordenadores de formação. Da continuidade dessa formação, foi criado o Centro de Formação Permanente de Professores e mantida a mesma proposta de formação anteriormente desenvolvida (ROCHA, 2019, p. 18-19).

Nesse movimento de luta, resistência, construção e reconstrução, o Cefam se deslocou, cedendo seu lugar ao Cenfor, que permaneceu por algum tempo. Desarticulado no final de 1997, o Cenfor abriu caminho para os primeiros passos da implantação dos Centros de Formação e Atualização de Professores (Cefapro); dada a sua abrangência, posteriormente a expressão “de professores” foi substituída por “dos profissionais da Educação Básica”, atingindo todos os seguimentos da escola.

A Seduc-MT, por meio do Decreto nº 2.007/97, publicado em 29 de dezembro de 1997, criou os três primeiros Centros: Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, com a finalidade de desenvolver projetos de formação continuada para os docentes da rede pública de ensino, atendendo, inicialmente, a programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para qualificação dos profissionais de educação e seus professores-formadores são profissionais efetivos da rede estadual oriundos das unidades escolares, escolhidos a partir de um exame seletivo mediante a comprovação de nível superior. O processo seletivo para composição do quadro de professores-formadores teve início no ano de 1998, ou seja, a partir da sua criação pelo Decreto nº 2.007/1997.

O Cefapro se constitui um Centro que ofereceu formação continuada, inicialmente, para professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e sua mantenedora era a Seduc-MT. Neste sentido, trata-se de

[...] um espaço público de encontro e intercâmbio de idéias e aprendizagens. Constitui-se como uma proposta que visa criar serviços de orientação, informação, discussão, difusão de saberes teóricos e práticos, como forma de contribuir para a formação dos professores do Estado de Mato Grosso. O Centro é um importante instrumento de dinamização da formação contínua dos professores (MATO GROSSO, 2006, p. 6).

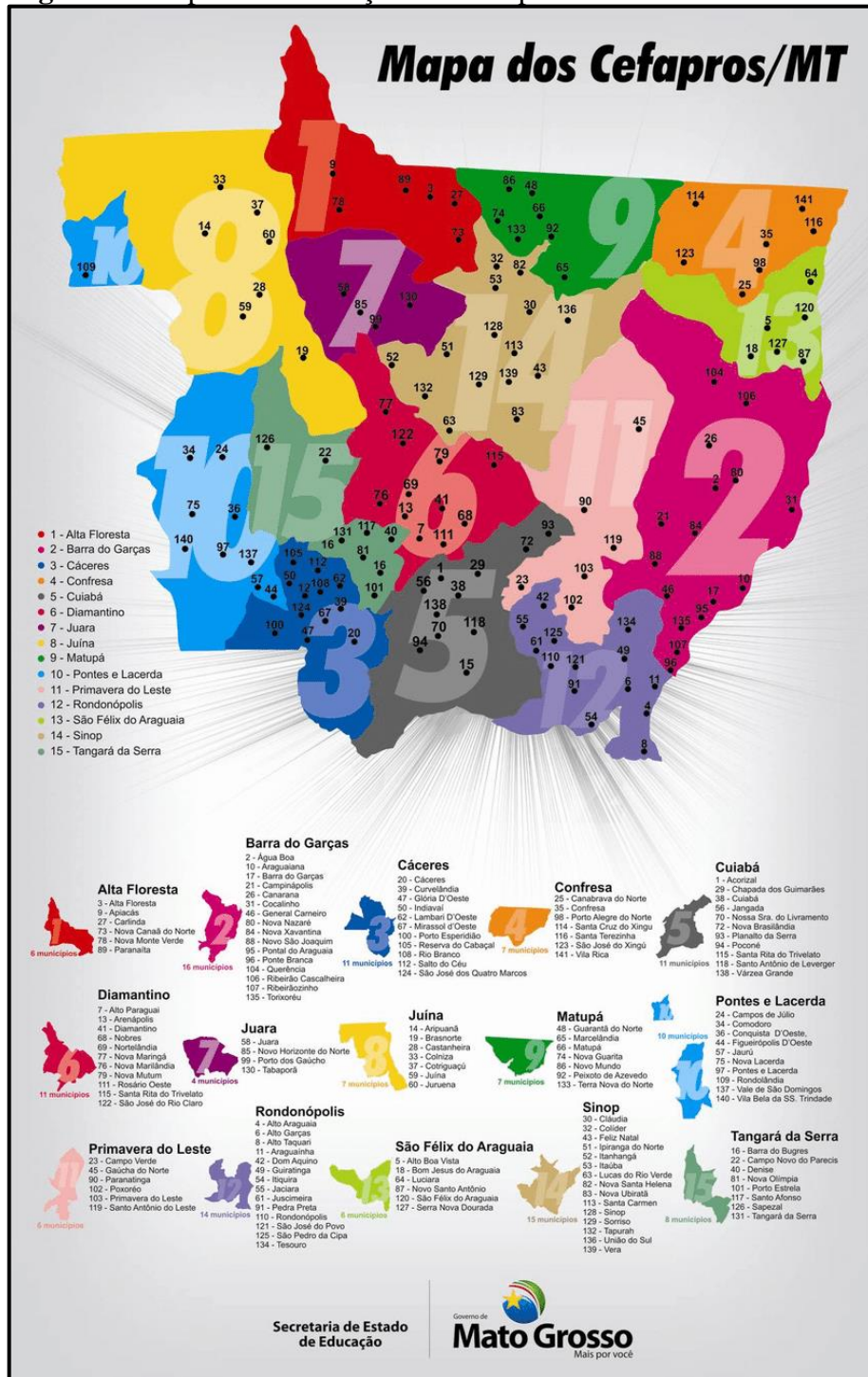
Na intenção de ampliar o investimento na formação contínua do professor, no contexto de 1998, o projeto que previa a criação e implantação do Cefapro surgiu, segundo Maximo e Nogueira (2009, p. 63), “como um novo paradigma em torno do qual a Secretaria de Estado de Educação passou a concentrar suas ações.”

Considerando a experiência nos municípios em que os três primeiros Centros foram criados, cresceu a necessidade de atender as demais regiões, por isso, o Decreto nº 2.139 08/06/98 implementou os Centros de Cáceres, Juína, Alta Floresta, São Felix do Araguaia e Barra do Garças. Entretanto, esses Centros não conseguiam atender toda a demanda do Estado, devido à logística, então, outros polos foram instituídos pelo Decreto nº 053 de 22/04/99, sendo eles: Matupá, Sinop, Juara, Confresa e, posteriormente, os de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste, conforme mapa a seguir (Figura 2).

Cada um dos polos do Cefapro era composto por vários municípios para que fosse prestado atendimento aos professores e demais profissionais da educação. Dessa forma, os Centros, distribuídos em quinze polos estratégicos, fortaleceram a formação continuada, tornando-se referência nacional no âmbito da formação continuada de educadores e sendo, inclusive, tema de diversas pesquisas e livros publicados. Suas ações voltavam-se para o contexto escolar, oferecendo cursos que pretendiam garantir a capacitação técnica dos profissionais, promovendo a articulação entre todos os segmentos da escola.

O mapa abaixo ilustra a distribuição geográfica dos Centros, possibilitando que o leitor tenha ideia da extensão e alcance das ações dos Cefapros, no que se refere ao atendimento dos 141 municípios mato-grossenses:

Figura 2 - Mapa de distribuição dos Cefapros em Mato Grosso



Fonte: ResearchGate (2021)⁶

Segundo Maximo e Nogueira (2009), o trabalho formativo desenvolvido se dava por meio de projetos como PCN em Ação, Projeto Arara Azul, Salto para o Futuro, Gestão da Aprendizagem Escolar I e II - Gestar I e II e o Programa de Formação de Professores em

⁶ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-dos-CEFAPROS-MT_fig1_314414992
Acesso em: 28 dez. 2021.

Exercício - Proformação⁷. A estes se juntaram o Alfabeletrar⁸, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁹ e tantas outras propostas que se destacam ao longo dos anos de atuação do Centro e que podem ser verificadas nos PPDCs, documentos que integram o *corpus* de análise desta dissertação.

Embora o PNAIC conste nos PPDCs como uma ação prevista para ser desenvolvida, se faz importante esclarecer que o Cefapro atuou como mediador, ou seja, aqueles professores-formadores que se dispuseram a participar do Programa foram submetidos a um processo seletivo pela Seduc-MT ou pela própria UFMT, responsável por sua coordenação e implementação.

Por décadas as influências resultantes das reformas neoliberais vivenciadas pelo Brasil “acarretaram exigência de trabalhadores com um certo grau de conhecimento, o que levou à valorização da escolarização, à ampliação da oferta de ensino e conseqüentemente à necessidade de formação de mais professores” (MOREIRA; MORAES, 2018, p. 37). Assim, a formação continuada de professores/educadores, conforme destacada na LDB (BRASIL, 1996) e legislações que vieram após ela, consideram dois pontos principais a serem observados: o primeiro remete à vinculação entre teorias e práticas nos processos formativos, incluindo a capacitação em serviço, e o segundo, ao aproveitamento das formações e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A melhoria da qualidade da Educação é o objetivo principal da política de formação de professores em todos os âmbitos (global, nacional e local), assumindo várias concepções na trajetória dos Cefapros. À vista disso, a Seduc-MT, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - Sintep/MT, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, escolas, Assessorias Pedagógicas e Cefapros elaboraram, em 2019, a minuta “Política de

⁷ **PCN em Ação:** se constituiu na capacitação dos gestores e professores de Ensino Fundamental para atuarem na Escola Ciclada. **Projeto Arara Azul:** Mais que um curso de capacitação profissional que atendia a uma determinação legal, o Arara Azul veio com uma proposta de formação mais ampla e geral, trabalhando aspectos acadêmicos do conhecimento, desenvolvendo uma teia de relações visando aumentar a autoestima, ampliar horizontes e melhorar a produtividade e o comprometimento dos educadores. **Gestar:** Tinha por finalidade contribuir com a qualidade do atendimento ao educando, reforçando a competência e desenvolvendo a autonomia do docente em sua prática pedagógica. **Proformação:** Curso de nível médio na modalidade Normal, Séries Iniciais, por meio da Educação a Distância. Mantido através de um convênio com o MEC, Estado e Municípios, atendia professores leigos em exercício nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e classes da Alfabetização da rede pública (MAXIMO; NOGUEIRA, 2009).

⁸ Alfabeletrar: esta formação surge nos Projetos Políticos de Desenvolvimento dos Cefapros apenas nos anos de 2012 e 2013.

⁹ PNAIC: implantado em Mato Grosso durante os anos de 2012/2013. Trata-se de programa de formação continuada e presencial de professores alfabetizadores, organizado em rede, instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, coordenado, em nosso Estado, pela UFMT (CARDOSO; KIMURA; RODRIGUES, 2016, p. 41).

desenvolvimento, atualização e formação continuada dos profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso”, que, em consonância ao orientado pela LDB 9.394/1996,

[...] prevê a formação inicial e formação continuada, sendo esta última entendida como direito à valorização profissional, prevista nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; inclusive com licenciamento periódico remunerado, em nível *stricto sensu*, conforme a Lei Complementar 50/98. Em 1997, no intuito de fortalecer a formação continuada dos professores no estado de Mato Grosso, foi criado o Centro de Formação e Avaliação do Professor. No ano seguinte, a Portaria 02/1998 alterou a denominação para Centro de Formação e Atualização do Professor. Atualmente a denominação é Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapro (MATO GROSSO, 2019b, p. 06).

Além do reconhecimento e valorização do professor, o documento contou com as contribuições dos formadores dos Cefapros que puderam colaborar e sugerir alterações que seriam apreciadas pela equipe de sistematização. Neste momento, fiz o estudo e inferências junto aos demais colegas do Centro de Formação de Primavera do Leste/MT já que, à época, atuava como professora formadora da área da Linguagem e a minuta pontuava a importância do Cefapro para a política de formação continuada de professores em todo estado de Mato Grosso, considerando que,

[...] ao longo dos anos, os Cefapros passaram por transformações para atender as demandas de cada gestão governamental, atuando para implantar e implementar a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Estado. Dentre essas demandas, destaca-se o projeto de formação continuada desenvolvido nas unidades escolares, de acordo com as suas especificidades e demandas (MATO GROSSO, 2019b, p. 6)

Todavia, as transformações sugeridas não ocorreram exatamente como previa a minuta, isto é, após sua elaboração, apreciação, consulta pública e contribuições, o documento foi engavetado e as propostas de melhorias transverteram-se em uma política de reestruturação da formação continuada, atravessando a dinâmica do Cefapro ao final de 2020. Por isso a descrição de todo esse processo de luta para consolidação da formação contínua em Mato Grosso se fez necessária, para compreender a origem, importância e atuação dos Centros de Formação que permaneceram atuantes de 1995 até 2020.

Diante das mudanças abruptas na organização dos Centros de Formação, que além da modificação do nome também reduziu o quadro de professores-formadores aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Tecnologia e Pedagogia, desencadeou uma série de manifestações em todo estado, conforme imagens abaixo cedidas pelo professor M.e Eudes

Arrais Gois, que integrou, até o final de 2020, o quadro de formadores do Cefapro de Rondonópolis.

Fotografia 3 - Manifestação pela não reestruturação do Cefapro



Fonte: Acervo pessoal do professor M.e Eudes Arrais Gois (2020).

Naquele momento tão grave de descaracterização e desarticulação dos Centros de Formação, juntaram-se, aos professores-formadores, docentes da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR¹⁰, fortalecendo parceria escola-universidade na tentativa de reverter o processo de reorganização proposto pela Seduc-MT e manutenção da estrutura do Cefapro tal qual fora instituída. Por meio de vídeos veiculados em canais digitais, professores manifestaram indignação e descontentamento frente ao desmonte que mais uma vez perpassava a política de Formação Continuada que ajudaram a construir e consolidar em Mato Grosso.

No entanto, após esse período de manifestações pela não reformulação, mas pela melhoria das condições de trabalho e investimento, propostas foram levadas até o conhecimento do Secretário de Educação, senhor Allan Resende Porto, bem como à Assembleia Legislativa do Estado, por meio do Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, que “Dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT e o processo de transição administrativa, e dá outras providências.” Os Cefapros passaram a ser denominados de Diretorias Regionais de Educação - DRE, subordinado ao Núcleo de Monitoramento de Formação, tendo seu quadro de formadores reduzido ao mínimo

¹⁰ Antigo câmpus da UFMT que se tornou instituição autônoma por meio da Lei nº 13.637, de 20 de março de 2018. O PPGEdU ainda permanece legalmente vinculado à UFMT, embora pertença à UFR e esteja em processo de transição junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para formalizar sua vinculação à UFR.

e reproduzindo políticas estabelecidas, controladas e orientadas exclusivamente pelo Estado e/ou por meio de parcerias público/privado.

O Artigo 4º do decreto supracitado esclarece que as Diretorias Regionais de Educação serão estruturadas e organizadas com a finalidade de “implantar e implementar as políticas educacionais e de gestão administrativa e financeira nas unidades escolares, bem como, implantar, implementar e fortalecer o Regime de Colaboração entre estado e municípios.” (MATO GROSSO, 2020, p. 2). Embora não seja meu objetivo de pesquisa, para encerrar esta seção, convido o leitor a refletir também acerca das mudanças profundas que atravessaram a política de formação continuada em Mato Grosso ao longo do tempo, transcendendo a variação de nomenclatura, atuação, estrutura e organização e atingindo questões conceituais, visto que, quando o Cefapro deixa de ser um Centro de Formação para se transformar em Diretoria Regional de Educação, orientada por um Núcleo de Monitoramento, percebo que a mudança de termo possibilita algumas inferências relativas ao deslocamento do foco da Seduc-MT da oferta de formação continuada aos professores para um papel de comando, gestão, administração subordinada ao monitoramento dos profissionais que atuam na Educação em Mato Grosso. Como esse processo de dará?

Talvez seja possível responder tal indagação em pesquisas futuras, pois o que existe, hoje, em termos de documentos, além do Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, esmiuçado nesta pesquisa, é a recente publicação do Projeto de Lei nº 11.668, sancionado no dia 11 de janeiro de 2022, que trata da criação das DREs, distribuídas em 15 polos, com 15 diretores, 15 diretores adjuntos, 90 coordenadores regionais e 72 assessores pedagógicos. As Diretorias Regionais de Educação são estruturas organizacionais que atuarão em instância intermediária, subordinadas à Seduc-MT, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da Educação Básica, nas unidades escolares, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Outra função das DREs é a de implantar, implementar e fortalecer o regime de colaboração entre Estado e municípios (MATO GROSSO, 2022).

Desse modo, a história parece se repetir, e, assim como aconteceu com Cefam e Cenfor, a publicação do decreto supracitado marcou o início da reestruturação do Cefapro, doravante Diretoria Regional de Educação (DRE).

3 A LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR

Discutir leitura e formação continuada de professores na educação básica, além de ser um trabalho desafiador, é tema de grande relevância e contumaz nos estudos de Kleiman (2011), Silva (1999), Andrade (2007), Nóvoa (2014) e Imbernón (2011), teóricos que fundamentam o texto desta seção. A importância de elaborar essa discussão se dá pela necessidade de explanar a respeito dos dois eixos centrais que orientam este estudo, ou seja, leitura e formação continuada bem como a articulação entre ambos.

Dito isto e a considerar o objetivo desta pesquisa, que tratou de analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e promoção da prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora, proponho algumas reflexões acerca da importância de se abordar a leitura dos/com docentes nas propostas de formação contínua e nos espaços destinados a ela, que, neste caso, trata-se do Cefapro.

3.1 Leitura e formação de professores: uma potente linguagem para ressignificação das práticas

Considerando que as ações de formação propostas pelos Cefapros se fundamentam no princípio da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas, como subscreve o PPDC de Sinop/MT, ao reconhecer que “A formação continuada deve estar orientada para a ação-reflexão-ação da prática educativa numa perspectiva de confiança, democracia e participação.” (MATO GROSSO, 2012i, p. 04), os temas propostos precisam ser desenvolvidos a partir de prática teórico-metodológica que incentive o estudo, a leitura e favoreça a reflexão e ampliação do conhecimento.

Segundo Castello-Pereira (2005, p. 61), “O ensino da leitura reflete a concepção que se tem do que seja o ato de ler”, por isso os Centros de Formação, além de realizar um diagnóstico consistente, precisam admitir que o contexto da condição que favorece a mudança das práticas educativas torna-se determinante do tipo de apropriação que é feita dos textos e da abordagem da leitura no interior dos processos formativos e, principalmente, se é feito.

Ao estabelecer um diálogo com os PPDCs que compuseram o *corpus* desta pesquisa e que serão minuciosamente analisados e interpretados em seção específica nesta dissertação,

importante se faz apontar que o processamento das leituras, leitura e de formação de professores seguem, quase que integralmente, índices de avaliações em larga escala visando desenvolver o aprendizado da leitura nos alunos, no espaço escolar, desconsiderando este mesmo processo com o professor, responsável por mediar este trabalho em sala de aula, em formações específicas.

As práticas de leitura detêm, além da identidade de cada leitor, as interferências do espaço, do tempo dedicado a ela e das instituições de apreensão da realidade, aqui representados pelo Cefapro. Neste sentido, Foucambert (1994) percebe que a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social, razão pela qual não basta apenas tratar da leitura numa perspectiva escolar e focando o aluno somente, é preciso ter evidente que práticas de leitura são elementares para a constituição dos profissionais docentes.

A reflexão não se fundamenta na ausência da leitura nas formações continuadas, uma vez que é possível notar que a sua valorização, conforme os PPDCs demonstram em seus diagnósticos e nas propostas de formação. Todavia, o que se observa “é que há uma falta de sistematização para o exercício da leitura” (BOLDARINI; BARBOSA, 2012, p. 141) nestes espaços formativos e até mesmo no próprio documento, ou seja, é essencial investir, de fato, nessa valorização, para que os docentes percebam, pelo desenvolvimento e prática do ato de ler, o quão importante é o papel da leitura em suas atividades diárias.

No entanto, para que o docente seja de fato um praticante ativo da leitura “[...] considera-se de suma importância oportunizar práticas formativas docentes através das quais o professor tenha segurança e, ao mesmo tempo, subsídios teóricos para enfrentar os desafios aos quais está sujeito no exercício de sua profissão.” (RODRIGUES; MATA; MONTEIRO; 2014, p. 02).

O conceito de leitura é bem amplo e abrangente, contudo, saliento que a concepção de leitura que perpassa esta dissertação é a proposta por Vygotsky (1991), ao conceber que a aprendizagem se dá por meio das relações interpessoais, dado que “[...] não há como aprender e apreender o mundo se não existir o outro[...].” (VYGOTSKY, 1991 *apud* BOCK *et al.*, 1999, p. 124). O autor define que não há, no ser humano, um desenvolvimento cabal e previsto que vá se atualizando ao longo do tempo ou recebendo influência externa, por isso considera que o desenvolvimento é processual, estando presentes não apenas a maturação do organismo, mas também o trato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que oportunizam a aprendizagem.

Destarte, o indivíduo se constitui um ser interativo pelas relações que estabelece com o conhecimento e com o outro, se apropriando de aprendizagens por meio da interseção entre

referências da história pessoal e social, e nesse movimento de ensino-aprendizagem que decorre da apropriação da cultura e o constante desenvolvimento do indivíduo.

Assim, a experiência da leitura torna-se ímpar, como registra Larrosa (1996) ao afirmar que

Una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducirse a un concepto. [...] Si tuviéramos un concepto para la experiencia de la lectura no liberaríamos la diferencia, sino que garantizaríamos que siempre estuviera atrapada por esa ley que determina identidades a partir de lo semejante y lo diverso, a partir de las distancias medibles¹¹ (LARROSA, 1996, p. 29).

Corroborando com a concepção de Vygotsky (1991) ao conceber a leitura enquanto interlocução entre sujeitos, Castello-Pereira (2005, p. 47 *apud* GIRALDI, 1999, p. 96) “fala da leitura como atividade inter e intrapsicológica, pois os processos e os efeitos dessa atividade, além de mediar a experiência humana, transforma os sujeitos.”

Sob essa perspectiva, Solé (1998, p. 22) complementa que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura”, compreendendo que ela é um meio para se chegar a um fim específico.

Nessa direção, o que se espera da formação continuada apreendida nesta pesquisa como uma proposta de trabalho junto aos professores das escolas públicas estaduais de Mato Grosso é que seja desenvolvida considerando um diagnóstico realizado com a intenção de traçar objetivos precisos e capazes de fornecer subsídios pertinentes à fundamentação teórico-metodológica referente à leitura e formação leitora do professor, dando oportunidades para a reflexão sobre sua ação pedagógica.

Decidir estudar a leitura dos professores em conformidade com a concepção aqui apresentada significa entender que uma formação de professores deve se construir dentro da profissão, ou seja, respaldada numa combinação “complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (NÓVOA, 2014, p. 09).

¹¹ Tradução livre pela autora: A mesma atividade de leitura pode ser uma experiência para alguns leitores e não para outros. E, se for experiência, não será a mesma experiência para todos aqueles que o fazem. A experiência da leitura é também o acontecimento da pluralidade, mas de uma pluralidade que não pode ser reduzida a um conceito. [...] se tivéssemos um conceito para a experiência da leitura não liberaríamos a diferença, mas garantiríamos que ela sempre esteve presa por aquela lei que determina identidades do semelhante e do diverso, das distâncias mensuráveis (LARROSA, 1996, p. 29)

No bojo dessa discussão, é perverso reduzir a leitura na formação continuada apenas à abordagem que tencione preparar os docentes para treinarem seus alunos a realizarem avaliações para aferição do desempenho escolar, como pode ser atestado em um número expressivo de PPDCs analisados e conforme trechos extraídos que reforçam essa perspectiva: o diagnóstico do polo de Pontes e Lacerda/MT, em 2019, aborda a leitura no sentido de destacar que, em determinada escola, “em Língua Portuguesa 8º ano: 69% AB em Procedimento de Leitura”, por exemplo, e propondo que essa questão pretende ser superada a partir da “elaboração de intervenções nas e das necessidades educativas apresentadas pelos estudantes, em especial nos desafios de aprendizagem na leitura, escrita e conhecimentos matemáticos” (MATO GROSSO, 2019g, p. 02-03), elementos que compõem os indicadores das provas de larga escala.

O espaço da formação precisa discutir questões concernentes à formação continuada de professores, ao passo que também deve abordar a relevância de se propor momentos pautados em práticas de leitura significativas, isto é, para além dos documentos oficiais e abordagem metodológica, capazes de proporcionar, efetivamente, soluções para as dificuldades encontradas na sala de aula. Nesse ínterim, Nóvoa (2009, p. 35) argumenta que os processos formativos devem oportunizar aos docentes condições para uma “transformação deliberativa”, permitindo que possam, com base nos saberes construídos ao longo de sua formação, proceder de modo coerente em “resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Diante deste panorama, apoiada em Andrade (2007, p. 54), posso afirmar que “[...] a formação passa a existir não apenas por que está sendo feita em termos de uma comunicação proposta, mas também por que dela se pode falar.”, e, fundamentada na teoria vygotskyana, fiome que ao criar condições para que a leitura seja significativa, eficaz e contemple o desenvolvimento e prática do professor leitor no contexto da formação continuada, há um distanciamento de uma abordagem meramente técnica.

Nesta perspectiva, parto da concepção de leitura como prática interativa, cuja

[...] aprendizagem se dá por meio da interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns, e, no caso, do ensino da leitura, considerando que ler não é apenas de codificação, a aprendizagem que se dá nessa interação consiste na leitura com compreensão, ou seja, é na interação do professor ou em pequenos grupos [...] (CORRÊA; CÂNDIDO; AZEVEDO, 2017, p. 110)

Essa abordagem pode servir de inspiração para a formação de professores, sendo evidenciada na elaboração dos PPDCs, pois, ao analisá-los, constatei que apenas de 03% das propostas de formação continuada atendem ao objetivo desta pesquisa. Refletir sobre as práticas

de leitura do professor nos espaços formativos “é ter que gritar nesse deserto. Continuamente. Dolorosamente” (SILVA, 1999, p. 58). Ainda segundo o autor,

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não comente com aquilo que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão frente àquilo que somos (...) como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. (SILVA, 1999, p. 58-59)

Nesta subseção, de forma objetiva, procurei destacar a importância da leitura no processo educativo, sobretudo no tocante ao desenvolvimento e prática leitora do professor nos cursos de formação continuada, que assume função basilar, já que é por meio dela que o educador se apropria dos conhecimentos culturais, saberes pedagógicos, metodologias e experiências que irão contribuir e subsidiar sua atividade docente. Assim, compreendo que ler implica em um ato de querer se informar e formar posições críticas frente à realidade social.

Na subseção seguinte, trago conceitos sobre a formação continuada de professores que perpassam esta pesquisa.

3.2 Formação continuada de professores: abordagens conceituais

Ao enveredar pelas questões concernentes à formação continuada percebo a importância de abandonar o conceito de formação docente atrelado aos processos de atualização que se dão por meio da aquisição de informações científicas e didáticas, para perfilar um conceito de formação fundamentado na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática, a partir da reflexão crítica.

Ofertar condições de formação aos professores significa criar condições para que o processo de profissionalização/atualização considere o desafio destes aprenderem a ensinar, atendo-se às especificidades do seu campo de atuação. Nesse sentido, busco em Candau (1997) fundamentação para destacar que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAUI,1997, p. 64).

Desse ponto sobrevém a necessidade de não se conceber a formação continuada como algo puramente técnico ou instrumental. Para melhor compreender essa questão, a Fundação

Carlos Chagas publicou, em 2011 um estudo intitulado “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” evidenciando ser “[...] preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola” e compreender que “Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder.” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 18)

Na fase de consolidação do conhecimento por intermédio da prática, Imbernón (2011) sugere apoiar-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre o contexto de ensino e aprendizagem concretas bem como em um cenário educativo determinado e específico. Tomando como ponto de reflexão as ponderações do autor, considero que daí advém a necessidade de se construir, por meio da reflexão, uma conexão dentro do processo, de forma a garantir um vínculo entre as necessidades e experiências vivenciadas pelos docentes na escola e as propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros.

Assim, esteada também na compreensão de Santos (2012) a respeito da formação contínua, se faz necessário evidenciar a grande importância desta para com o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que, ao longo dos anos, os auxilia no exercício da docência na intenção de subsidiá-lo para atuação em sala de aula. Pode-se dizer, então, que

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideias emancipatórias, coloca-o como ator na cena pedagógica (SANTOS, 2012, p. 23).

Discutir a concepção e as abordagens de formação continuada de professores contribui para o objetivo desta pesquisa, que intenciona analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora. Deste modo, conceber a formação leitora dos professores para além da decodificação, nos espaços de formação continuada, significa entender a leitura como um processo de desvelamento, de construção de sentido por um sujeito determinado e circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Dessa maneira, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura propende a ser múltipla, plural e ambígua (FERREIRA, 1998).

Reitero, neste estudo, que as concepções de formação continuada com as quais trabalho estão respaldadas em um processo contínuo de reflexões, leituras e discussões em que os docentes se envolvem com seus pares e cujos temas provém de uma necessidade do grupo a partir de um diagnóstico realizado. Sendo assim, trata-se de uma formação que não tem sua gênese em pacotes de formação continuada administrada por agentes externos alheios às reais necessidades dos professores.

Sobre esta concepção, coaduno com Imbernón (2011) quando afirma que

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2011 p. 51).

Somando-se a este pensamento, Nóvoa (1999) contribui no sentido de considerar que o essencial não é apenas organizar cursos e/ou aumentar o número e abordagem das formações, o que falta é um olhar sensível que integre as dimensões desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional às ações cotidianas do professor, tornando-as parte fundamental da construção da identidade de cada um como docente.

Dito isto, a proposta de formação continuada do Cefapro se fundamenta em processos contínuos, perpassando as disciplinas, estruturado em blocos de discussões por áreas do conhecimento e de formação, os quais se denominam cursos, podendo ser de curta e/ou longa duração. Esta política, segundo Favretto (2006), teve sua origem no movimento da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, responsável pelos primeiros passos para a consolidação do Cefapro enquanto instância formadora em Mato Grosso. Entretanto, paulatinamente foi perdendo sua identidade e assumindo o papel de repassador de projetos de formação da Seduc-MT, poucas vezes pautado em diagnóstico realizado junto às escolas e seus pares, conforme será demonstrado no momento da análise e interpretação dos dados coletados dos PPDCs, na seção 5.

Partindo dessa premissa, percebo a formação continuada de professores como um caminho na busca, na (re)construção e na (re)significação de novos conceitos e concepção para uma formação de melhor qualidade, concordo, então, com Freire (2002), que amplia a perspectiva ao considerar que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Assim, o contato do docente com a formação continuada faz com que o conhecimento profissional se enriqueça, potencializando a análise e a reflexão sobre a prática educativa. Nesta lógica

explicitada, a concepção de formação continuada que orienta esta pesquisa é que aponto a abordagem que os PPDCs dão a este processo e como se manifestam no contexto padronizado dos documentos.

A formação do professor é de fundamental importância para a construção de um projeto educacional. Entretanto, esta formação não se constrói cumulativamente, com base em cursos sobre conhecimentos específicos e/ou técnicas de ensino, antes, é o profissional que se constrói a partir do momento em que passa a ser protagonista ativo na concepção, acompanhamento e avaliação do seu próprio trabalho (NÓVOA, 2014).

Nessa perspectiva, Timm, Sengik e Stobäus (2016, p. 422) compreendem ser

[...] significativo oportunizar momentos de formação e construção coletiva, a partir das necessidades das pessoas e da profissão, a fim de que essas interações, propiciadas pela socialização de experiências, possam promover discussões, consolidar saberes, fortalecer a identidade profissional do docente e reformular suas ações. Entretanto, há de ser valorizado também o aspecto teórico, pois o professor precisa continuamente construir conhecimentos e desenvolver habilidades para o exercício eficaz de sua profissão.

A fim de contribuir com o processo de atualização do docente em exercício, os Centros de Formação ofertam, também, cursos de curta duração abarcando diversas temáticas, porém, nesta dissertação elas foram categorizadas de acordo com o objetivo proposto, que trata de analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora. Segundo Veiga (2014), a formação

[...] significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (VEIGA, 2014, p. 330).

Os cursos ofertados aos professores devem promover a compreensão da realidade, buscando meios de melhorar sua formação, atuação, técnicas, provocando-os a assumirem novos papéis com responsabilidades, visando atingir as exigências da sociedade (SERBINO *et al.*, 1998). Assim, os dados coletados dos PPDCs ilustram que há propostas de formação continuada, na modalidade curso, ofertadas aos docentes da rede pública estadual ao longo dos

anos de 2012 a 2020, no entanto, a formação deve ser vista como ação reflexiva, não como uma simples aprendizagem, há que se ter fundamentação, construção teórica e organização por meio da reflexão crítica sobre a prática.

A nova construção do professor deve ressignificar sua prática, dialogar, trabalhar na elaboração do projeto político pedagógico, ser colaborativo (GADOTTI, 2003). Todavia, se esta concepção perpassa as propostas que compõem os projetos políticos dos Centros de Formação, será melhormente discutida em seção específica.

Compreendo que a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência, já que lá se materializa o aprendizado construído nos momentos e espaços formativos, que, no caso desta pesquisa, é o Cefapro. No que tange à importância desse processo, Veiga (2008) pondera que as características e especificidades do trabalho do professor são pautas na formação permanente deste como necessidade inexorável, pontuando, ainda, que

É preciso ficar claro que a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência (VEIGA, 2008, p. 19-20).

Acerca disso, busco em Silva (2000) o conceito polissêmico de formação tal qual o da Educação, situando-se em dois extremos distintos: o primeiro revela a dimensão do saber e do saber-fazer, enquanto que o segundo enfatiza o desenvolvimento global do sujeito, redimensionando o saber, o saber-fazer e o saber-ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, antepondo a autorreflexão e a análise no sentido de uma desestruturação, reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado.

Este exercício de reflexão permitirá trabalhar a partir da percepção que o Cefapro tem sobre as propostas de formação continuada e a forma como é ofertada aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa da rede pública estadual e foco deste trabalho. Entretanto, torna-se imprescindível destacar que, embora esta pesquisa trate da formação leitora do professor, neste momento a categorização foi associada à concepção que os Centros de Formação têm quanto à formação contínua que oferecem, conforme descrito na seção 4, que tratará da metodologia, na subseção 4.2.1, que apresentará ao leitor as etapas percorridas para a construção dessa categorização.

4 TESSITURA DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é uma forma de conhecer a realidade com a finalidade de refletir sobre ela e modificá-la, na intenção de contribuir na construção do conhecimento. É por meio do trabalho investigativo que se torna possível questionar, afirmar ou negar, desmitificando a ideia de verdade absoluta e/ou conhecimento irrefutável. Nesse sentido, todo conhecimento pode ser contestado, considerando que a pesquisa impõe obstáculos que exigem embasamento teórico-metodológico, além de técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Partindo desse pressuposto e para que minha pesquisa não decorra em um simples ato descritivo, passo a explicitar o contexto no qual está envolvida. Desse modo, tendo em vista o objetivo estabelecido, apresento, inicialmente, o delineamento metodológico, uma vez que para sua realização se faz imprescindível confrontar dados, evidências, informações coletadas sobre o tema pesquisado bem como o conhecimento teórico a ser construído em relação a ele.

Para o desenvolvimento deste estudo foi necessário definir claramente o caminho metodológico que o alicerçou, razão pela qual o objetivo desta seção é expor ao leitor a metodologia de pesquisa, os procedimentos adotados, pautados nos pressupostos teóricos da Pesquisa Documental e da Análise de Conteúdo.

Na sequência será apresentado o Cefapro em seu contexto de atuação, considerando a estrutura administrativa e pedagógica, bem como os PPDCs, buscando caracterizar o objeto de pesquisa, tendo como referência o período de 2012 a 2020. Esses documentos serão melhormente definidos para o leitor na seção 4.4.

4.1 Pesquisa documental: explicitação sobre a opção metodológica

Devido à natureza do trabalho, optei por uma abordagem de caráter qualitativo, visando fazer um levantamento e análise dos dados coletados cujo cerne remete à Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo, como já explicitado no início desta seção. O interesse e motivação foram respaldados pela busca por resultados que só seriam alcançados por meio da análise organizada e minuciosamente elaborada, obedecendo etapas que serão aqui apresentadas.

Por pesquisas de abordagem qualitativa no campo da Educação compreendo àquelas de cunho teórico, fundamentadas exclusivamente em textos escritos, documentos. Dessas considerações emergem inquietações, que me fazem refletir, como pesquisadora, sobre a validade, a confiabilidade, a relevância, o rigor teórico e metodológico deste trabalho que estou a construir, e essa reflexão deve possibilitar a visualização de um processo que se dá num

continuum dinâmico do procedimento desta pesquisa: aprender, analisar e formular nova síntese do objeto investigado.

No campo da Educação a abordagem qualitativa de pesquisa foi popularizada pelos pesquisadores Bogdan e Biklen (2006), que as denominam “Investigação Qualitativa em Educação”, esclarecendo que:

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 16).

Lüdke e André (1986, p. 11) explicam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, isto é, se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte, sendo o investigador o principal instrumento para captar as informações. Para as autoras, a pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

A investigação qualitativa envolve o pesquisador inteiramente no processo relativo ao objeto pesquisado, não apenas na análise de dados já existentes, e por isso a ela circunda objetos e acontecimentos que devem ser essencialmente considerados de modo a balizar o seu valor como dados. Esse procedimento não é tão simples, pois exige uma análise e percepção da razão, sobre o porquê daqueles objetos terem sido produzidos e como isso afeta a informação daquilo que estou a buscar.

Para Bogdan e Biklen (2006) a imersão do pesquisador no campo de estudo e a concentração dos dados descritivos são as principais caracterizações para desenvolver uma investigação com abordagem qualitativa. No entanto, é necessário reconhecer que esse envolvimento com o fenômeno observado não garante que a realidade seja captada tal como ela é, pois o *corpus* de uma pesquisa é a releitura de um fenômeno e de uma perspectiva dele.

Considerando que este trabalho toma como ponto de partida a definição do tema e a questão norteadora, ou do problema, que me propus a estudar, sendo ela: Quais as contribuições e fragilidades existentes nas propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e promoção da leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à sua formação leitora?; como consequência, é preciso estabelecer a metodologia mais consentânea para sua realização, tendo em vista os objetivos que pretendo alcançar. Para isso, o procedimento adotado foi a Pesquisa Documental, e como desdobramento, a Análise de Conteúdo, fundamentadas em Bogdan e Biklen (2006), Lüdke e André (1986), Bardin (2016) e Franco (2018), entre outros autores que subsidiaram esta seção.

Para tanto, se faz necessária a aproximação a alguns elementos conceituais, o diálogo com a teoria, isto é, deve haver uma contextura coerente em todo delineamento do planejamento e execução da pesquisa. A escolha pela pesquisa documental está intimamente ligada à natureza e aos objetivos estabelecidos neste estudo, às condições que dispus enquanto professora-pesquisadora para responder às questões de investigação.

Nesta perspectiva, a opção pela pesquisa documental se deu por compreender que a investigação de determinada problemática pode não se dar em sua interação imediata, mas de forma indireta, através do estudo dos documentos que foram produzidos em dado momento e podem revelar o modo de compreender um fato social. Assim, todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro, que descrevo neste item, tratou da coleta de documentos, e o segundo, que consiste da análise do conteúdo, será explicitado ao leitor na subseção 4.2.

A Pesquisa Documental é realizada a partir de documentos, como o próprio nome sugere, podendo estes serem antigos e/ou contemporâneos, considerando o período elegido para análise dos dados. A característica principal da pesquisa documental considera que a fonte de coleta das informações está restrita a documentos que podem ser escritos ou não e que, inclusive, podem ser recolhidos quando o fenômeno acontece, à exemplo de um registro fotográfico.

Essa abordagem, segundo Lüdke e André (2014, p. 44-45), se constitui numa técnica cujos dados qualitativos se complementam a partir das informações obtidas por outras técnicas, podendo pôr à vista aspectos novos de um determinado tema ou problema. Como desdobramento da pesquisa documental, neste trabalho utilizei a técnica de Análise de Conteúdo, para levantamento das informações necessárias que atendessem ao objetivo aqui proposto.

Ainda segundo as autoras,

Os documentos constituem também fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45).

Ao entender, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, enquanto investigadora, disponho de diversos instrumentos metodológicos. Destarte, o direcionamento do tipo de pesquisa que será realizado dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que me guiou no desenvolver deste trabalho.

A pesquisa documental se caracteriza, assim, como uma

Técnica que procura reproduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação, ou enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo de comunicação (CHIZZOTTI, 2006, p. 99).

Portanto, o PPDC foi elevado a objeto de estudo, passando, assim, a uma posição central no conjunto de elementos que merecem atenção e compreensão pertinentes ao contexto da formação docente. Nesta perspectiva, além da análise dos documentos e de seus conteúdos, enquanto professora-pesquisadora devo explicitar o lugar que a leitura ocupa no planejamento das ações formativas implementadas pelos Centros no decorrer dos anos.

Considerando que no Estado de Mato Grosso, em 2020, os 15 Cefapros estavam em pleno funcionamento, a solicitação de acesso aos PPDCs foi feita a todas as unidades, mediada pela Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (SPDP), autorizada pelo gestor da pasta na Seduc-MT, Prof. M.e Adriano Sabino Gomes, esclarecendo que os Cefapros tinham liberdade para colaborarem ou não com a pesquisa.

Esse processo era orientado pela SPDP, responsável por direcionar e avaliar a elaboração do documento, e também por monitorar e reafirmar a importância que ele seja construído de maneira coletiva, seguindo o delineamento estabelecido pela Política de Formação da Seduc-MT, conforme prescreve o Decreto nº 1.395/2008. Assim, espera-se que o documento expresse a identidade e objetivos a serem alcançados pelo coletivo do Cefapro em

resposta às demandas que emergem da escola a partir de um diagnóstico realizado e parametrizado pelas políticas públicas vigentes.

Desta forma, “a proposta de atualização dos docentes deve configurar-se em um trabalho coletivo discutido no Cefapro, com vistas ao planejamento de projetos e de pesquisas com professores” (MATO GROSSO, 1998, p. 18), construído a partir de um diagnóstico consistente que revele as reais necessidades dos docentes e as dificuldades encontradas por eles no espaço da sala de aula.

Os documentos recolhidos constituíram uma amostra de 60% de participantes, uma vez que apenas nove Cefapros se dispuseram a colaborar. Deste percentual, 81 PPDCs, elaborados entre os anos de 2012 a 2020, foram analisados; a descrição do caminho metodológico utilizado será esmiuçada nas subseções a seguir.

O PPDC é um

[...] documento-ação, pautado em planejamento exequível, passível de análise e avaliação dos resultados alcançados durante e após o desenvolvimento das ações formativas, as quais serão submetidas a redimensionamentos nos prazos estabelecidos por orientações da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (MATO GROSSO, 2019a, p. 05).

Nesse sentido, os PPDCs dão sustentação à elaboração e execução das propostas de formação continuada dos Cefapros, orientando, por meio do diagnóstico realizado junto às escolas da rede pública estadual, de maneira consistente e clara, as ações pedagógicas, as práticas e os parâmetros para a qualidade da formação contínua dos professores. Nesse ínterim, é necessário observar se o que está sendo feito condiz com as metas estabelecidas neste documento, uma vez que o que é ensinado, dialogado durante as formações deve ser avaliado, refletido e repensado, na intenção de vir a ser melhor.

Segundo Marin (2018),

Incorporar na atividade formativa as experiências dos professores e pensar sobre elas, falar sobre elas, estabelecer relações que gerem compreensão ampliada de seu próprio universo de trabalho é uma forma de conhecimento produzido por todos que sejam orientados para isso, não se encontra pronto para ser simplesmente transmitido (MARIN, 2018, p. 110).

Dito isto, situo meu trabalho a partir da análise dos dados constantes nos PPDCs, reconhecidos como fontes autênticas de pesquisa e documentos oficiais orientados pelo órgão central da Educação mato-grossense – cito a Seduc-MT), no que se refere a analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada

ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora.

Para isso, o recorte temporal que estabeleci data de 2012 até 2020 e este delineamento não é aleatório, mas feito com base no meu objeto de estudo, a julgar que a partir da construção do projeto do Cefapro/MT a Seduc-MT publicou o Decreto Estadual nº 2.007/1997, que cria o Centro de Formação e Atualização do Professor, e, no ano de 2012, os 15 Centros já se encontravam instituídos e atuavam regulamentados e orientados pela política de formação do Estado de Mato Grosso.

Com o advento da tecnologia, os PPDCs desses Centros passaram a ser disponibilizados na base de dados da mantenedora, podendo ser acessados mais facilmente. Antes disso, quando não eram mantidos em formato digital, restringiam-se a impressões e/ou cópias, e a versão oficial, por vezes, acabou se perdendo.

A relevância desse recorte de tempo é reforçada pelo fato de que, quando procurei, junto aos Cefapros, os PPDCs produzidos anteriormente a esse período, fui informada pelos gestores que os documentos não estavam mais disponíveis, devido a atualizações que extinguiram/extraviaram documentos e/ou disquetes/CD-ROM.

A utilização de documentos em pesquisas deve ser estimada e valorizada pela riqueza de informações que deles se pode extrair e resgatar, explicando seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, posto que possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica, como é o caso da minha pesquisa.

Outro argumento para o emprego de documentos em pesquisas justifica-se pelo fato de que ele enseja acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, uma vez que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Diante do exposto, esclareço ao leitor que os procedimentos e o tratamento dos dados adotados por mim, como professora pesquisadora, em cada uma das fases, serão abordados no tópico a seguir.

4.2 Análise de conteúdo: etapas e instrumentos

Na abordagem qualitativa o estudo que desenvolvi utilizou-se da pesquisa documental, que, como elucidam Lüdke e André (1986), caracteriza-se enquanto documentos provenientes

de uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentarão afirmações e declarações. Assim, para desenvolver este trabalho a contento, articulei o confronto entre os dados coletados com as evidências e informações sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, com base na revisão de literatura. Neste caso, minha pesquisa se vinculou à análise dos PPDCs partindo de um problema já delimitado e que necessita ser respondido.

Em uma breve contextualização para o leitor, reitero que o Cefapro opera enquanto instância formadora que abrange todos os profissionais que atuam na Educação, em todos os segmentos da escola da rede estadual e municipal – em regime de cooperação técnica. Entretanto, nesta dissertação serão tomadas para análise apenas propostas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores e não sua execução no espaço dos Centros de Formação e/ou na escola.

Para atingir o objetivo deste trabalho e acessar os documentos que compuseram o *corpus*, primeiramente, encaminhei ao então Superintendente de Políticas de Desenvolvimento Profissional, professor M.e Adriano Sabino Gomes, a solicitação para que os quinze Centros de Formação disponibilizassem seus Projetos Políticos de Desenvolvimento para que fossem analisados. A mediação ocorreu por meio da Manifestação Técnica nº 35/2020/SPDP/SEDUC/MT de 16 de julho de 2020 (Anexo 1), e, num primeiro momento, os Cefapros de Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra responderam positivamente, aceitando participar da pesquisa, enquanto Cáceres e Rondonópolis não manifestaram interesse, se mantendo irredutíveis mesmo em outras tentativas de contato por e-mail, que não foram respondidas.

Face à autorização da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP/SEDUC/MT, passei a estabelecer contato com os gestores dos Cefapros, solicitando o envio dos documentos. Contudo, mesmo após a confirmação, alguns Cefapros declinaram e não encaminharam seus PPDCs, apesar dos inúmeros contatos. Dessa maneira, a pesquisa se dedicou à análise dos documentos dos polos participantes, sendo eles: Barra do Garças, Confresa, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste e Sinop. Logo, dos 15 Cefapros que trabalham a política de formação continuada de Mato Grosso, nove colaboraram prontamente, para que eu pudesse desenvolver este trabalho, quatro confirmaram o aceite, mas não disponibilizaram os documentos posteriormente, e dois não responderam ao pedido inicial, tampouco aos que foram feitos após, então, os desconsiderei.

Esta pesquisa contou, portanto, com a participação de 60% dos Cefapros, que enviaram seus PPDCs dos anos de 2012 a 2020, totalizando 81 documentos, que foram analisados à luz dos teóricos que fundamentaram o percurso da dissertação. Na intenção de tornar compreensíveis e claras as etapas por mim percorridas ao desenvolver este estudo, a subseção a seguir tratará de apresentá-las, descrevendo-as de maneira pormenorizada.

4.2.1 As fases da pesquisa

A análise de conteúdo implica em etapas que devem ser seguidas a partir da organização do pesquisador. A primeira delas consistiu no processo de recolhimento dos PPDCs enviados pelos Cefapros participantes da pesquisa via e-mail, pois, atualmente, a Seduc-MT conta com uma plataforma para inserção desses documentos.

De posse dos PPDC e fundada na pesquisa qualitativa desenvolvi a exploração dos materiais traçando um caminho metodológico organizado em fases distintas, todavia, interligadas. Em um primeiro momento, realizei a revisão da literatura por meio de levantamento e consultas bibliográficas sobre leitura, formação do professor leitor, formação continuada de professores, Projeto Político Pedagógico (PPP) e criação e atuação do Cefapro. Nesta etapa, os documentos oficiais educacionais elaborados pela Seduc-MT, bem como a legislação específica, foram (re)visitados com o intuito de entender de maneira consistente as questões que envolvem o assunto. Esse estudo serviu para analisar até que ponto a teoria está relacionada à prática no exercício das formações ofertadas aos professores, em especial, no que se refere à leitura e formação leitora do docente, tendo em vista suas metas e estratégias, estabelecidas a partir do diagnóstico que compõe os documentos.

A fase em que analiso os PPDCs pretende produzir e/ou reelaborar conhecimentos e criar formas de compreender os fenômenos, que são, neste caso, as propostas de formação continuada, condição fundamental para que os fatos sejam mencionados, já que se constituem objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. Neste sentido, devo interpretá-los, sintetizar e sistematizar as informações, determinar tendências e, quando possível, fazer inferência, pois os documentos não existem isoladamente, precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja compreendido.

Segundo Franco (2018), a premissa da análise de conteúdo é a mensagem, verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Neste sentido, desenvolvi a análise por meio da discussão que os PPDCs e os dados que o compõem suscitam.

No caso da análise de documentos recorri a metodologia da Análise de Conteúdo, pois

Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui compreendida, como uma construção real de toda sociedade, e como expressão da existência humana que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2018, p. 13).

É importante frisar que a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o teor de um texto, ou seja, “procura conhecer o que está por traz das palavras sobre as quais se debruça” (FRANCO, 2018, p. 12) adotando normas sistemáticas a fim de extrair significados temáticos, por meio dos elementos do texto analisado.

Importa destacar que a técnica possui diferentes abordagens que podem ser consideradas pelos pesquisadores, e isto dependerá da vertente teórica seguida pelo sujeito que a aplicará. Isto posto, utilizei a técnica de análise transversal ou longitudinal para sistematizar e interpretar os dados coletados nos PPDCs, como é possível perceber no decorrer deste texto que apresenta, através de uma análise preliminar, a utilização da técnica com base nos dados coletados e será melhormente descrito quando tratar da interpretação das informações levantadas (OLIVEIRA, 2008).

Procurou, então, mostrar como se dá o desdobramento da análise de conteúdo em três etapas: **pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento e interpretação dos resultados obtidos** (BARDIN, 2016), que serão descritas na sequência.

A **pré-análise** compreende a leitura flutuante, isto é, a constituição do *corpus* da pesquisa, representado, neste caso, pelos PPDCs, e requer da pesquisadora o contato direto e intenso com o material coletado, podendo surgir a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema.

A constituição do *corpus* diz respeito à composição do universo estudado, por isso é fundamental respeitar alguns critérios de validade qualitativa, tais como: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo) (OLIVEIRA, 2008).

Acerca da escolha dos dados a serem analisados e dos critérios que devem ser obedecidos, Franco (2018) assim esclarece:

- Exaustividade: refere-se ao rigor na análise de todos os componentes constitutivos do *corpus*, isto é, no caso em tela, detendo-me ao fato de que o ato de exaurir significa não ignorar qualquer um dos elementos, sejam quais forem as razões.

- Representatividade: no caso da seleção de um número muito elevado de dados – minha pesquisa conta com PPDCs de nove polos do Cefapro, produzidos no período de 2012 a 2020 –, é possível efetuar uma amostra, desde que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

- Homogeneidade: os documentos coletados para análise devem ser homogêneos e obedecer a critérios precisos de escolha, não apresentando singularidade e/ou distanciamento do que foi estabelecido.

- Pertinência: verifica se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise; nesta pesquisa, que esteja concernente com o que me propus a estudar.

Ainda no momento da pré-análise, procedi à formulação e reformulação de hipóteses, processo que, conforme Franco (2018), se caracteriza pela retomada da fase exploratória, que se deu, aqui, por meio da leitura pormenorizada dos PPDCs e o retorno aos objetivos propostos, que tratam de analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora.

Assim, a última tarefa dessa primeira etapa consiste em elaborar os indicadores que fundamentarão a interpretação final, descritos em quadros em que será exposto o resultado das três etapas, ou seja, o levantamento e exame dos dados dos 81 PPDCs, correspondentes aos nove polos do Cefapro/MT participantes da pesquisa, e que datam de 2012 até 2020.

A segunda etapa, **exploração do material ou codificação**, pretendeu perscrutar o material para, assim, definir as unidades de análise. Para isso, busquei encontrar categorias, compreendidas como expressões ou palavras significativas em torno das quais o conteúdo dos PPDCs está organizado. A princípio, nesta fase, recortei o texto em unidades de registro e constituí palavras, expressões e temas indicados como relevantes para compor a análise da minha pesquisa. A esse processo dá-se o nome de categorização.

Franco (2018, p. 63) define a categorização como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. No estudo que ora apresento, o processo de elaborar as categorias após analisar o conteúdo dos PPDCs foi um processo longo, difícil e desafiante.

Há dois caminhos possíveis para se elaborar as categorias, sendo eles: (i) Categorias criadas *a priori*; (ii) Categorias não definidas *a priori*. Na primeira, de acordo com Franco (2018), a tendência é levar a uma simplificação e fragmentação muito grande do conteúdo, ou

seja, categorias e indicadores são pré-determinados em função da busca de uma resposta específica do investigador. Enquanto a segunda exige maior bagagem teórica por parte do pesquisador, as categorias emergem do discurso, do conteúdo das respostas. As categorias foram criadas à medida em que surgiram as respostas diante da análise dos PPDCs e, posteriormente, as interpretei à luz da teoria explicativa.

Assim, a categorização implica validade e dela decorre uma outra regra fundamental para a pesquisa, a da exaustividade. Isso significa dizer que deve possibilitar a categorização de todo o conteúdo significativo definido de acordo com os objetivos da análise estabelecidos neste trabalho. Por conseguinte, cada conjunto de categorias deve ser exaustivo no sentido de possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise, considerando que todo dado significativo possa ser classificado.

A pesquisa segue o delineamento das categorias criadas *a priori*, uma vez que para levantar as informações necessárias utilizei as palavras: **(i) leitura**, **(ii) formação leitora/de leitores** e **(iii) diagnóstico**. A categorização se vincula à oferta de formação continuada aos professores da rede estadual de Mato Grosso por meio do Cefapro e estas propostas devem estar descritas no PPDC, diagnosticadas a partir de uma investigação que é realizada anualmente e/ou no decorrer de atividades formativas em andamento e/ou ao serem concluídas.

Além desta, uma segunda categorização foi feita, com o intuito de identificar as concepções e abordagens sobre a formação continuada de professores que os Cefapros trabalham e seu delineamento será pormenorizado na seção 5, subseção item 5.2.

Construir categorias de análise não é um trabalho fácil, pois, num primeiro momento, elas surgem da teoria em que se apoia a investigação. Contudo, esse conjunto inicial de categorias pode sofrer modificações ao longo do estudo e, em um processo dinâmico de confronto entre prática e teoria, podem emergir novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o mesmo objeto e interesse do investigador. Sobre a construção de categorias analíticas, vale lembrar que:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 43).

A terceira etapa corresponde ao **tratamento e interpretação dos dados** colhidos à medida em que as duas primeiras fases foram concluídas. Nessa parte, os dados coletados foram tratados de modo que pudessem ser significativos e didáticos, sendo usados, no caso desta pesquisa, quadros construídos com base nas categorias de análise da pesquisa descrita na segunda etapa, dados esses que, segundo Bardin (2016, p. 117), emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.”

A interpretação objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas, feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. O procedimento de análise e interpretação pode variar em função do delineamento da pesquisa, pois

O delineamento de pesquisa de um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explícita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. Isto quer dizer que o investigador deve ter uma ideia muito clara da *rationalia* de sua pesquisa, deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessário ao teste de suas ideias, bem como deve saber as análises que terá de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles lhe permitirão estabelecer. Em suma, um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados (FRANCO, 2018, p. 39).

Esse trabalho minucioso e exaustivo foi de extrema relevância, pois anuiu que ficasse imbuída dos dados coletados, posto que, a cada estágio concluído, fiz muitas leituras e releituras, o que permitiu perceber as minúcias que poderiam ter ficado de lado, se não fosse esse movimento de idas e vindas. Assim, estabeleci as categorias: **(i) leitura, (ii) formação leitora/de leitores e (iii) diagnóstico**, consideradas pontos cruciais para a análise, atentando sempre à questão de investigação, objetivo da pesquisa e teoria. Meu fio condutor foi: a concepção de leitura enquanto abordagem sociointeracionista e a formação continuada na perspectiva do crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica, ressignificando a atuação do professor.

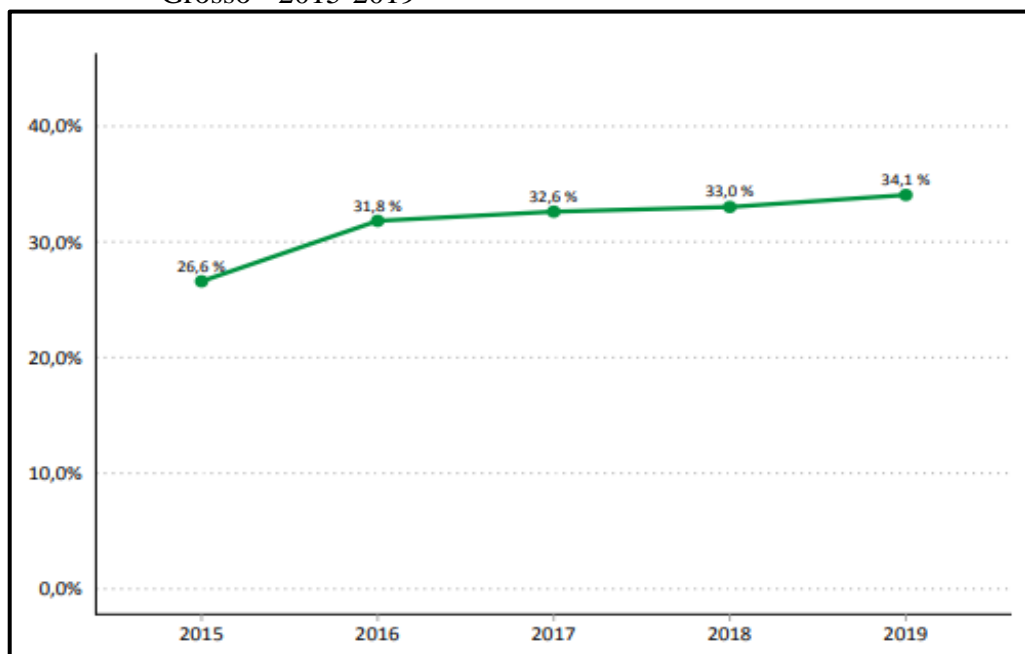
Compreendo, portanto, que os PPDCs não são produções isentas, ingênuas, mas traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. Logo, tanto o dado qualitativo quanto o quantitativo dos documentos analisados requereu desta professora-pesquisadora investimento de tempo e atenção para que os aspectos mais relevantes fossem levantados, selecionados e examinados à luz do método.

Analisarei tais aspectos com maior profundidade na seção 5, que tratou da análise dos dados. Após a explanação do percurso metodológico que orientou esta investigação, encaminho as discussões a seguir, que contextualizarão, ao leitor, tanto o Cefapro como os documentos analisados, os PPDCs.

4.3 Política da formação continuada ofertada pelo Cefapro aos professores

No seção 2 apresentei brevemente ao leitor a história de luta que marcou a consolidação da política de formação continuada de professores em Mato Grosso e que fez a constituição do Cefapro e reconhecimento nacional enquanto instância formadora, cujas práticas exitosas impulsionaram a formação docente, conforme pode ser constatado no gráfico que integra o caderno de “Resumo Técnico do Estado do Mato Grosso - Censo da Educação Básica 2019”, produzido e disponibilizado pelo Inep/MEC em 2020, acerca da formação de professores no Estado entre os anos de 2015 a 2019:

Gráfico 1 – Percentual de docentes com formação continuada (Indicador 16 B- Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do PNE) - Mato Grosso - 2015-2019



Fonte: Portal do INEP (2019)¹².

¹² Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+do+Mato+Grosso++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/2c0f07f3-fe37-47b9-adbd-6754236ccd21?version=1.1>. Acesso em: 02 nov. 2021.

Observando o gráfico acima, é possível constatar o aumento no percentual de docentes envolvidos em processos de formação continuada de professores de 26,6%, em 2015, para 34,1%, em 2019, no estado de Mato Grosso. Esse dado é relevante, pois demonstra que a formação contínua dos docentes vinha, nesses últimos anos, tomando corpo nos processos formativos impulsionados pela execução de uma política de formação exitosa (ao menos numericamente), auxiliada pela atuação dos Centros de Formação. Mesmo que ainda haja muito a ser feito em relação à valorização profissional e formação continuada, são nítidos os avanços, visto que o gráfico retrata o crescimento de 7,5% em um curto intervalo de tempo.

A intenção, nesta subseção, é refletir sobre a importância das ações do Cefapro para com os docentes que atuam na Educação Básica em Mato Grosso, desde os primeiros movimentos que consolidaram sua implantação. Para isso, recorri à narrativa de Rocha (2019), evidenciando que:

Em Mato Grosso, estávamos criando algo totalmente novo, inexistente no Brasil, ou seja, os Centros de Formação para professores da rede estadual de ensino, em que a legitimidade e a identidade de formador eram atribuídas pelos seus parceiros – **instaurava-se uma cultura de pertença** com os Cefapros nessa proposta: **era inédita**. E, assim pensando em algo que extrapolasse a experiência inicial, frente às outras observadas, fui/fomos escrevendo o desenho dos Cefapros (ROCHA, 2019, p. 21, grifos da autora).

O contexto educacional, no que diz respeito à formação contínua do professor, evidenciava a necessidade de se “refletir acerca da prática docente, em projetos coletivos, sem afastamento do ambiente de trabalho” (MATO GROSSO, 1998b, p. 7). Assim, considerando o entusiasmo que as discussões sobre a formação de professores promoveram e diante das exigências previstas na LDB nº 9.394/96, a Seduc-MT publicou o Decreto Estadual nº 2.007/97, instituindo o Centro de Formação e Atualização do Professor – Cefapro/MT.

De acordo com Gobatto e Beraldo (2014), a inclusão de uma iniciativa de formação continuada formada na conjuntura da escola pública a ser implementada pelo governo evidenciava que as políticas poderiam ser formuladas em diferentes contextos. Nesse sentido, o reconhecimento dessa ocorrência proporcionaria o empoderamento dos educadores, ampliando as possibilidades de atuação efetiva na elaboração das políticas do Cefapro.

Então, desde os primeiros anos de atuação, o Centro de Formação passou a gerir uma série de projetos e programas, alguns deles estão elencados nos quadros em que os dados se encontram organizados, na seção 5, que tratará da apresentação dos resultados da pesquisa. Dessa forma, a estrutura do Cefapro foi se constituindo enquanto instância formadora, todavia,

A partir de 2000 a interlocução com as escolas no sentido de desenvolver cursos e projetos em consonância com as necessidades e expectativas por elas apontadas foi interrompida, pois o Cefapro passou a executar os projetos e programas determinados pela Seduc, como PCN em Ação e Escola Ciclada (RODRIGUES, 2004, p. 107).

Penso ser de suma importância adir à pesquisa essa informação, pois o leitor perceberá, no momento em que discuto os resultados a partir da análise dos PPDCs, na seção 5, que essa problemática reincide eventualmente.

Compreendo que a formação continuada de professores deve vir ao encontro dos nossos anseios e das necessidades das escolas, sempre orientada por um diagnóstico coerente, provocando uma reflexão do Eu, enquanto professor, cidadão e agente suscetível de transformar e transformar-se. Destarte, me apropriando de uma observação de Imbernón (2011, p. 116), entendo que a concepção de formação continuada traz consigo uma proposta de autonomia vinculada a um projeto comum: ela se dá no decorrer do processo e das relações que a envolvem, isto é, “um compromisso que transcende o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social.”

Barros e Franco (2014, p. 248) refletem sobre a necessidade de “uma formação de professores que possibilite a relação dialética teórico-prática, cujos problemas reais da escola devem ser investigados, tendo como base teorias que, ao passo que explicam essa realidade sincrética, também apontam caminhos de superação”.

Dito isso, o reconhecimento da relevância e dimensão do Cefapro na política de formação do estado de Mato Grosso foi ressaltado por meio da Portaria nº 48/99, permitindo que os Centros atuassem também em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios, conforme previsto no

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES (MATO GROSSO, 1999, p. 1).

O Cefapro alberga uma política de capacitação, atualização e habilitação docente, cujo foco se centrava em desenvolver uma nova cultura profissional de professores comedida por uma proposta curricular, cujo eixo norteador partia da relação dialógica entre a pesquisa, história, conhecimento científico e mundo do trabalho como premissa para a construção de uma

prática docente (MATO GROSSO, 1998b), auxiliando os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática.

Timm, Sengik e Stobäus (2016) afirmam que

O desafio, hoje, é pensar numa formação docente que possa contribuir, de fato, para uma prática satisfatória, que oportunize reflexão, a construção de conhecimentos, gerando sentimentos e significados que mobilizem saberes, reafirmando ou ressignificando a identidade do professor (TIMM; SENGIK; STOBÄUS, 2016, p. 423).

Para Candau (2003), a formação continuada consiste em um trabalho que possibilita a reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção da identidade pessoal e profissional. Logo, há a necessidade de valorização do professor, concebendo-o como agente de mudança, a partir da compreensão de sua vivência, na qual estão incorporadas manifestações, representações, atitudes e procedimentos vistos e partilhados pelo ser professor.

Sendo assim, conjecturo sobre a problemática e enfiamentos que circundam a política pública de formação continuada de professores por meio do Cefapro, a concepção de formação docente embasada teoricamente em autores que discutem a temática bem como a que perpassa as propostas formativas que os Centros ofertam aos professores Alfabetizadores e de Língua Portuguesa para, enfim, vislumbrar as abordagens dadas a estas procurando, mesmo que sucintamente, visualizar o lugar que a leitura e/ou formação leitora dos professores ocupam nestes momentos formativos. Digo sucintamente, pois essa questão será mais aprofundada em seção específica.

Após explanação que, ao passo que retoma alguns aspectos da implantação da política de formação continuada de professores em Mato Grosso também esmiúça a importante atuação dos Centros de Formação ao longo dos anos, sugiro ao leitor que deseja aprofundar seus conhecimentos nesse percurso histórico até a consolidação do Cefapro consultar, além das autoras cujas obras encontram-se supracitadas, a tese de doutorado da Prof.^a Dr.^a Sílvia Pilegi Rodrigues, intitulada “Práticas de Formação Contínua de Professores - da autonomia professoral à prescrição da política estatal” (2004) e a dissertação de mestrado da Prof.^a M.a Ivone O. G. Favretto, nomeada como “A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras” (2006).

Todavia, reitero a informação de que a estrutura do Cefapro, tal qual foi descrita nesta dissertação, sofreu profundas alterações a partir da publicação do Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, que desarticulou os polos dos Centros de Formação substituindo-os por Diretorias Regionais de Educação (DREs).

O leitor mais curioso e que, por ventura, tenha consultado as fontes sugeridas nesta subseção, também atestará que a problemática que afetou o Cefapro, descaracterizando-o de suas funções, aconteceu, igualmente, em outros momentos do contexto histórico da formação continuada em Mato Grosso. Por fim, a publicação do Decreto supradito marca o início da reestruturação do Cefapro, doravante Diretoria Regional de Educação (DRE), o desligamento de um número considerável de formadores, inclusive aqueles que atendiam as especificidades, pois se mantiveram apenas professores-formadores Pedagogos, de Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologia.

4.4 Universo da pesquisa: Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro - PPDC

Os documentos que serviram de análise neste trabalho se constituíram de 81 Projetos Políticos de Desenvolvimento do Cefapros (PPDCs), documentos cuja organização tende a ser administrativa, financeira e pedagógica, elaborados pelo coletivo dos Centros, observando as orientações Seduc-MT, por meio da Coordenadoria de Monitoramento (que em 2020 substituiu a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP/SEDUC/MT) e em consonância com a política de formação instituída. Desse modo, espera-se que o PPDC transpareça uma concepção de formação que valorize o professor como sujeito de possibilidades de construção do seu fazer pedagógico.

É essencial que o documento seja construído de maneira coletiva, em outras palavras, que todos que atuam nos Centros de Formação (docentes e não docentes) participem do processo de maneira responsável na intenção de evidenciar as necessidades internas de cada ambiente – Cefapro, professores e escolas – visando à melhoria da qualidade de ensino, formação e aprendizagem. Assim, “Toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo” (VEIGA; FONSECA, 2008, p. 59).

O PPDC é o planejamento macro da instituição, ou seja, é o documento que delinea o funcionamento e as ações a serem desenvolvidas pelos Centros partindo de um diagnóstico realizado nas escolas da rede pública estadual e/ou ao final de formações. Elaborado de forma coletiva, considerando a premissa da gestão democrática, participativa e colaborativa, e em consonância com a Política de Formação da Seduc-MT, com base no Decreto nº 1.395/2008, Art. 4.º, parágrafo 1º. Neste esteio, ancoro-me, novamente, em Veiga e Fonseca (2008, p. 59), compreendendo que “Uma das dificuldades para o desenvolvimento de formas políticas de

participação e diálogo é a existência da cultura autoritária no interior das organizações fragilizadas”.

Optei por focalizar as propostas de formação continuada que contemplassem a leitura e formação leitora dos professores a partir da análise dos documentos supracitados. Tal postura me levou a identificar, além da concepção de formação que os Centros trabalham, o lugar que a leitura ocupa nestes momentos formativos.

Nesse exercício em que investigo a leitura e a formação continuada de professores desde o objetivo proposto – que pretendeu analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora –, é que procedo à análise do *corpus* constituído pelos PPDCs, por reconhecer a importância de contribuir com a produção científica no âmbito das práticas de leitura, da formação de professores e da formação do professor leitor.

O desenvolvimento e prática de leitura do professor alfabetizador e do professor de Língua Portuguesa são aqui enfocados em sua relação com sua formação continuada, no âmbito do Cefapro. Sabedora da importância que os Centros de Formação desempenham (ou poderiam desempenhar) na formação de leitores, vou dirigindo meu trabalho para o objetivo a que me propus: analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora, convencida de que a apropriação da leitura pelos docentes “demanda uma transformação radical nas condições institucionais vigentes nesse âmbito entre nós.” (PERROTI, 1999, p. 34).

Ao analisar as ações da Seduc/MT quanto à formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa pelo Cefapro e constantes nos PPDCs durante os anos de 2012a 2020, considero o projeto político importante instrumento norteador de todo trabalho desenvolvido pelos Centros de Formação e da sua autonomia, no que diz respeito a direcionar e orientar o seu funcionamento. O documento é público e, por isso, deve encaminhar todas as atividades a serem desenvolvidas bem como o atendimento dos educadores e de toda comunidade escolar na busca de conhecimentos que os levem a melhorar sua condição de atuação docente, uma vez que

O PPDC constitui-se num documento-ação, pautado em planejamento exequível, passível de análise e avaliação dos resultados alcançados durante e após o desenvolvimento das ações formativas, as quais serão submetidas a redimensionamentos nos prazos estabelecidos por orientações da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (MATO GROSSO, 2019a, p. 5).

André (2018) aprofunda um pouco mais a reflexão ao considerar que a formação continuada deva contemplar todos os envolvidos no processo de educar, quando nos diz que o

Desenvolvimento profissional, assim como escola reflexiva, é um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar. O desenvolvimento profissional deve envolver todo coletivo escolar, não apenas o professor, mas também a equipe gestora e o pessoal não docente, todos devem ter oportunidade de se desenvolver profissionalmente (ANDRÉ, 2018, p. 31).

A relevância da discussão da autora para esta pesquisa se mostra na intenção de esclarecer que, embora o foco da minha análise esteja nas propostas de formação continuada para professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, é fundamental destacar que o PPDC é um documento que considera o atendimento a todos os segmentos da escola, ou seja, docentes e não-docentes, a partir do diagnóstico realizado.

Em termos de estrutura, a reelaboração anual do PPDC obedece às etapas estabelecidas pelo órgão central, Seduc-MT, trazendo, em sua parte inicial, a identificação, que consiste em informar:

Endereço, equipe administrativa, Conselho Deliberativo dos Cefapros (CDC), Conselho Fiscal, equipe de formação e suas respectivas habilitações, titulação, formações e área de atuação, equipe administrativa, municípios e escolas atendidas no polo. Importante apresentar dados objetivos de cada unidade escolar quanto ao número de profissionais e alunos (MATO GROSSO, 2019a, p. 6).

Feitas estas considerações, para que se tenha noção da dimensão do atendimento do Cefapro e de sua importância, o documento apresenta o Marco Referencial que se desdobra em Marco Situacional Filosófico e Operativo, cuja fundamentação teórica segue as concepções de Celso Vasconcellos (2002). Nas palavras do autor,

O Marco Filosófico corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição. É a proposta da sociedade, pessoa e educação que o grupo assume. Aqui são expressas as grandes opções do grupo. Contém os critérios gerais de orientação da instituição (VASCONCELLOS, 2002, p. 183).

Ainda sobre a concepção do Marco Filosófico, o Orientativo-PPDC (2019a), aponta que:

[...] é imprescindível que no Marco Filosófico esteja estabelecido o posicionamento político e pedagógico do Cefapro, as realidades da região nas perspectivas de superação e transformação da realidade educacional escolar, bem como a garantia de implementação de políticas públicas educacionais. Todos esses itens não são resultados de inspiração única do polo, mas do alinhamento das orientações da SEDUC/MT, das ações planejadas do polo e das necessidades das escolas atendidas em ações articuladas e dialéticas (MATO GROSSO, 2019c, p. 7).

Em análise dessa dinâmica de formação apresentada pelo PPDC/2018c, do polo de Diamantino, observei que consta uma concepção de formação continuada compreendida enquanto atividade que não se constrói apenas fora do espaço profissional, mas considera a prática de estudos e pesquisas em serviço como alusão à formação no espaço do trabalho docente, ao discorrer que

A atuação do Cefapro prevê a superação do modelo tecnicista de formação continuada, que determinava o que, e quando estudar nos diferentes contextos educacionais. O Cefapro tem como objetivo um trabalho pensado a partir de Antônio Nóvoa, que articula a cooperação entre os sujeitos envolvidos, de acordo com suas necessidades formativas, objetivando o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional. Assim, o Cefapro de Diamantino planeja e executa suas ações a partir das necessidades formativas das escolas, considerando a demanda dos profissionais a serem atendidos, docentes e não docentes, o cronograma de execução da formação, modalidades e/ou especificidades, as quais devem ser articuladas não apenas com o Projeto Político-Pedagógico das escolas do polo, mas também com o PPDC institucional. São essas ações formativas que devem possibilitar uma organização de caminhos, em direção à construção da compreensão do papel formativo do Cefapro (MATO GROSSO, 2018c, p. 3).

Embora o coletivo atendido pelo Centro não seja foco principal desta pesquisa, penso ser importante esclarecer a forma de atuação e atendimento, pois isso reforça o compromisso do Centro com o desenvolvimento profissional de um grupo e/ou instituição, isto é, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa.

Esclarecida a concepção de trabalho do Cefapro que define o Marco Filosófico dos PPDCs, passo a apresentar o Marco Situacional e como se constitui. Neste momento, espera-se que os dados fornecidos sejam objetivos e resultem no diagnóstico coerente, planejamento, execução e avaliação (MATO GROSSO, 2019c, p. 6) das formações oferecidas.

A construção do Marco Situacional define a forma de acolhimento e procedimentos de atendimento, bem como a descrição minuciosa da criação do Centro em cada polo, estrutura

administrativa, pedagógica, predial e orçamentária, quantitativo de escolas, salas de aulas, acervo bibliográfico, docentes e não-docentes atendidos. Nas palavras de Veiga (2008), o Marco Situacional pormenoriza a realidade na qual a instituição desenvolve suas ações, desvelando a realidade sociopolítica, econômica e educacional.

O Marco Operativo consiste na forma de atuação e/ou operacionalização dos ideais identificados nos Marcos Situacional e Filosófico, definindo a proposta de ação para os diversos aspectos pertinentes da instituição em relação às suas finalidades, ao diagnóstico e ao que se deseja para a mesma e pelas escolas que atende.

Esse marco representa o ideal específico da instituição, isso significa, segundo Gandin (2001), que

O Marco Operativo expressa a utopia instrumental do grupo. Expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição e fundamenta essas opções em teoria. [...] Assim, o marco operativo refere-se à realidade desejada do campo de ação e (sobretudo) da instituição em processo de planejamento (GANDIN, 2001, p. 28).

Como base que sustenta o plano de ação do Cefapro quanto à realidade desejada, neste momento deve-se pensar nas estratégias e alinhar as ações (metas) concretas permanentes ou temporárias para responder às necessidades apontadas em diagnóstico. Destarte, para cada problema ou necessidade que foi levantado por meio do diagnóstico realizado junto às escolas e/ou ao final das formações, é preciso definir uma ação que pode ser de curto, médio ou longo prazo, como é possível atestar no trecho retirado do PPDC de Confresa, no ano de 2015b, que transparece que

O Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO/PPDC tem como fim explicitar o foco – metas – resultados, como ainda, apresentar a opção metodológica que define a trajetória da formação e das estratégias avaliativas, a partir das demandas a serem atendidas, identificar as parcerias firmadas, levando em conta o diagnóstico das necessidades formativas do polo do CEFAPRO/Confresa (MATO GROSSO, 2015b, p. 1).

Considerada parte essencial do PPDC, já que dele emergem as necessidades formativas das escolas e seus professores, a discussão acerca do diagnóstico será feita na subseção 4.4.1. Nela, além de salientar a importância desse instrumento, apresentarei ao leitor o quadro composto pelas informações extraídas dos documentos a partir da análise.

4.4.1 Diagnóstico

O diagnóstico é parte fundamental para que sejam pensadas e definidas as ações dos Centros de Formação, e como tal, não deve ser considerado um simples retrato da realidade ou uma mera sondagem das dificuldades que a escola e seus professores enfrentam. Para Vasconcellos (2002, p. 190) “o diagnóstico é, antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades.”

Vasconcellos (2002) afirma que:

[...] diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, *doxa*) ou descrição, e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica (VASCONCELLOS, 2002, p. 190).

No momento da realização do diagnóstico, para que seja analisada a realidade das instituições escolares que cada um dos 15 polos do Cefapro atende e de seus professores, visando a construção do PPDC, é preciso identificar fragilidades e potencialidades que se vinculam diretamente ao problema que discuto nesta pesquisa, que parte da indagação: Quais as contribuições e fragilidades existentes nas propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e promoção da leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à sua formação leitora?

Outro aspecto importante a considerar no PPDC, também, está relacionado à definição de objetivos e metas, que deve resultar da identificação das necessidades e expectativas dos professores/educadores em correlação com a observação dos diferentes aspectos da realidade escolar. Assim, o PPDC se configura como um documento em se que concretiza o exercício da autonomia administrativa e pedagógica, visando conferir identidade institucional, como fruto da reflexão e ação coletiva.

Portanto, para pensar na elaboração deste documento tão importante para os Centros de Formação, o PPDC, é imprescindível a aplicação de um diagnóstico coerente com as necessidades dos docentes, que resulte em formações continuadas que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade de ensino e formação do professor.

O diagnóstico delinea o panorama da realidade a partir do levantamento dos potenciais e dificuldades existentes no contexto escolar e de formação. Em seguida, esta realidade sugere

discussões que estabelecerão metas e objetivos a serem alcançados e o caminho são as propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros aos professores. Quanto maior a consistência do diagnóstico e a problematização das necessidades dos docentes e da escola, melhores serão as ações planejadas.

O PPDC parte de uma construção coletiva que traduz os interesses e as intenções desse coletivo. Esse movimento tem início no diagnóstico da realidade vivenciada e construída na escola e na interpretação desses dados, sendo, portanto, mutável, um documento que está sempre em construção. Pimenta (2002) reflete que é preciso ter em mente que o Projeto Político Pedagógico deve contar com a participação de todos os envolvidos no seu processo de elaboração, uma vez que se trata de um documento essencial e norteador das ações e intervenções das instituições educativas.

Atentando para sua complexidade e importância, o documento deve ser instrumento de constante reflexão e discussão no sentido de identificar as ações planejadas/propostas e a eventual necessidade de rever metas, tornando-o, assim, um instrumento em movimento e reformulação permanente, construído no ambiente a partir de constante avaliação. Com base nesse pressuposto, o PPDC abarca questões concernentes à realidade escolar configurando-se, como afirmam Sousa e Correia (2002, p. 51), numa dialética de “continuidade-ruptura” que é essencial para a sua funcionalidade, uma vez que possibilita uma visão entre o que se é, o que se deve ser e o que se quer ser.

A exemplo do que foi exposto, o PPDC de Primavera do Leste (2012h) destaca que

As ações planejadas por este Centro, seguem uma rotina previamente construída no coletivo, viabilizando os recursos no atendimento das agendas de acompanhamento bem como das formações planejadas pela Seduc/SUFP e outras demandas diagnosticadas pela escola e pelo Cefapro (MATO GROSSO, 2012h, p. 3).

A mesma perspectiva se desenha no Orientativo-PPDC, documento elaborado anualmente pela Seduc/MT, que, para o ano de 2019, prescreve que, “No plano de demanda deve-se inserir a descrição do conjunto de ações programadas para atender as demandas levantadas no diagnóstico, mas que não estão previstas nos valores dos repasses aos Cefapros” (MATO GROSSO, 2019a, p. 12).

Para que o leitor compreenda as discussões que perpassam esta pesquisa, os quadros que serão expostos na seção 5 – elaborados a partir da categorização: (i) leitura, (ii) formação leitora/de leitores e (iii) diagnóstico – apresentarão a discussão dos resultados obtidos após a análise dos PPDCs.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A LEITURA NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFAPRO

Nesta seção confronto a análise dos dados a partir dos resultados obtidos nos PPDCs. Para tal fim, explico, por meio de quadros, informações concernentes ao diagnóstico, de modo que as discussões acerca de sua importância sejam aprofundadas. Também apresento um exame dos procedimentos comumente empregados nessas proposições, à luz das teorias que fundamentarão as discussões sobre os desdobramentos da leitura do professor e formação continuada que permeiam os documentos.

Admitir que o docente também precisa ser estimulado à leitura implica reconhecer que o processo de formação continuada de professores precisa considerá-la para além de uma abordagem técnica vinculada a índices de avaliações externas. Espera-se que a formação contínua ultrapasse essa questão e contribua mais no apoio aos professores para desenvolver e estimular, neles, o hábito de ler.

Nesse sentido, para encontrar possíveis respostas à questão que orienta este trabalho, que tratou de identificar e analisar:

- Quais as contribuições e fragilidades existentes nas propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e promoção da leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à sua formação leitora?

E das indagações secundárias que dela se desdobram, penso que a formação continuada pode contribuir para que a realidade em relação à formação leitora do professor seja modificada, considerando diagnosticar as necessidades destes profissionais, refletindo a respeito da concepção sobre leitura e, não menos importante, das proposições de leitura e mediação dos formadores que contribuam para a reflexão dos professores.

O desenvolvimento e prática de leitura do professor constitui um grande desafio no âmbito da formação continuada de professores, já que isso envolve diversos fatores. O exercício da leitura precisa despertar um sentimento no leitor, ser significativa e não tomada apenas como instrumento para um fim específico, tal qual observei em um percentual expressivo de PPDCs analisados, quando a abordagem se vinculou à correção dos baixos índices das avaliações externas. Esse dado, leitor, será evidenciado no decorrer desta seção e há de perpassar, ainda, outras discussões no caminho até a conclusão desta dissertação.

5.1 Apresentação dos dados extraídos dos PPDCs examinados: Leitura, o professor e a formação continuada

Nesta subseção constituem as discussões que abordarão a importância do diagnóstico para o PPDC e para as propostas e planejamento das ações dos Cefapros. Aqui serão apresentados, ainda, os quadros 1, 2 e 3, contendo os dados coletados dos documentos referentes às propostas de formação continuada para professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa.

O PPDC, ao fundamentar o planejamento das atuações dos Cefapros, deve conter a possibilidade de análise da sua realidade para delinear suas ações junto aos docentes e unidades escolares, na intenção de favorecer o fortalecimento das práticas pedagógicas coerentes (MATO GROSSO, 2019a). E isso só é possível quando um diagnóstico da realidade e necessidade(s) formativa(s) é realizado de maneira coerente e em sintonia com as reais demandas da escola e dos professores.

Neste sentido, o quadro 1 a seguir mostra os resultados obtidos a partir da análise dos documentos considerando o diagnóstico efetivado pelos Centros de Formação:

Quadro 1 - Diagnóstico dos PPDCs

CEFAPROS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Barra do Garças	-----	-----	-----	-----	-----	Necessidades formativas em metodologias de ensino, Interdisciplinaridade no espaço escolar e leitura no espaço escolar.	Necessidades formativas em metodologias de ensino, Interdisciplinaridade no espaço escolar e leitura no espaço escolar.	Das formações ofertadas - 2% das escolas apontaram leitura, objetivos de aprendizagem.	-----
Confresa	-----	Referência: Avaliações externas.	-----	-----	-----	O número de alunos em todos os municípios do polo com aprendizado adequado na competência leitura e interpretação de acordo com a Prova Brasil de 2014 é inferior a 20%.	O número de alunos em todos os municípios do polo com aprendizado adequado na competência leitura e interpretação de acordo com a Prova Brasil de 2014 é inferior a 20%.	Índices de avaliação externa/ interna; Considerável número de alunos que ainda não adquiriram/ desenvolveram as competências em leitura e escrita. Dados da avaliação externa - Prova Brasil 2017. Leitura e escrita foi a temática mais recorrente nos projetos de formação das escolas em 2018.	Índices de avaliações externas - QEDU/Inep e Prova Brasil; Leitura e Escrita têm sido, nos últimos dois anos, uma das temáticas mais recorrentes nos projetos de formação do polo Cefapro de Confresa.

Diamantino	-----	-----	-----	-----	-----	Diagnóstico insatisfatório nas avaliações externas das unidades escolares que compõem o polo (Saeb e Adepe - Seduc-MT) e internos (diários de classe) (GPO/Seduc-MT).	Diagnóstico insatisfatório nas avaliações externas das unidades escolares que compõem o polo (Saeb e Adepe - Seduc-MT) e internos (diários de classe) (GPO/Seduc-MT).	Índices de avaliações externas	-----
Juara	-----	-----	-----	Necessidade de os professores aprofundarem seus conhecimentos teórico-metodológicos sobre alfabetização e letramento; Professores com pouco domínio teórico-metodológico sobre alfabetização e letramento.	-----	-----	-----	-----	Em Língua Portuguesa dois eixos se destacam por apresentar elevados índices de abaixo do básico: I - Procedimento de leitura e III - Relação Entre Textos, estes revelam uma defasagem maior que a soma dos outros eixos; Não esvaziam, não diminuem os números de alunos com dificuldades em nível básico de Leitura.

Juína	-----	Referência: Avaliações externas - Provinha Brasil e Prova Brasil	-----	-----	-----	-----	Ens. Fund. 5º Ano Eixo I – Procedimento de leitura Ab. Básico 37,4% Básico 25,1%.	-----	Índices de avaliações externas que apontam baixo rendimento na leitura.
Matupá	-----	Falta de elaboração de diagnósticos formativos.	-----	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem saber ler e escrever alfabeticamente; Falta de instrumentos para elaboração de diagnósticos formativos.	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem saber ler e escrever alfabeticamente; Inexistência de instrumentos para elaboração de diagnósticos formativos.	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem ter consolidado a alfabetização e o letramento; Muitos professores não dominam a concepção teórico metodológica da alfabetização e letramento.	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem ter consolidado a alfabetização e o letramento.	-----	-----
Pontes e Lacerda	-----	-----	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Dificuldades de aprendizagem na leitura [...]; Desenvolver ação formativa nas escolas com menores índices de leitura e escrita e resolução de problemas, em forma de oficinas pedagógicas.	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Baixa proficiência em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Os dados das Avaliações Externas evidenciam muitas fragilidades nas competências /habilidades de leitura e escrita.	Fragilidades dos professores no processo de leitura e de escrita do aluno; Dados do Ideb, Enem, Saeb, Avaliações Internas, Atas de Resultado PPP da Escola, Projeto de Formação da/na escola.

Primavera do Leste	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Mato Grosso, no Saeb/ Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apresentou os seguintes dados para a proficiência média: Leitura – nível 2 (512,35).
Sinop	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Índices das avaliações externas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2021.

Após coletar e tabular os dados, seguindo o traçado da categorização, antecipo a constatação de que, em alguns PPDCs, a **leitura**, ao ser mencionada no diagnóstico, poucas vezes está vinculada à formação do professor e, frequentemente, a índices de “avaliações externas”, “dificuldade de leitura dos alunos” e/ou associada à “escrita”, também dos alunos, como demonstram as informações extraídas dos documentos de todos os polos em que a leitura foi citada no diagnóstico:

- Confresa (2013, 2017, 2018 e 2019); Juína (2013, 2017 e 2020); Diamantino (2019); Primavera do Leste (2020) – Índices de avaliações externas;
- Confresa (2020) – Leitura e Escrita
- Pontes e Lacerda (2014,2015, 2016, 2017, 2018) – Dificuldade de aprendizagem dos alunos;
- Barra do Garças (2017, 2018) – Necessidade de abordar a leitura no espaço escolar;
- Barra do Garças (2019) – Leitura.

Diante da importância de uma investigação consistente para orientar as formações e intervenções do Cefapro, não raro me deparei, no texto dos PPDCs, com relato da ausência de um instrumento eficiente para que se desenvolva o reconhecimento coerente das necessidades dos professores e, conseqüentemente, da escola. A exemplo disso, o trecho do documento de Barra do Garças (2019a), que expõe, entre seus problemas, as “Dificuldades em elaborar um diagnóstico da escola que expresse a realidade escolar e as necessidades formativas dos profissionais da escola” (MATO GROSSO, 2019a, p. 5).

O enfrentamento dos problemas oriundos das unidades escolares e seus professores circundam a elaboração coletiva do PPDC para que dele surjam propostas de formação continuada que atendam às demandas levantadas. Assim, se essa etapa for conduzida pelo grupo de maneira competente e consciente, estará preparando campo seguro para planejá-las. Entretanto, o que percebi foram lacunas que dificultam a superação dos problemas e o planejamento de ações de intervenção pelos Cefapros. Mas isso, leitor, será uma discussão que se esquadilha na seção seguinte.

Diagnosticar, portanto, é constatar os problemas relevantes que decorrem dos docentes e/ou das instituições escolares, isto é, aqueles que, com efeito, precisam ser amenizados para a melhoria da qualidade da formação contínua de professores e atuação. Um diagnóstico bem executado é um importante marco para uma boa programação. Contudo, por diversas vezes os polos citam, nos PPDCs, a dificuldade em realizá-lo, como foi possível atestar nos trechos a seguir extraídos dos documentos de Matupá (2013f) e Diamantino (2017c), por exemplo, em

que essa problemática fica evidente: “Falta de elaboração de diagnósticos formativos.” (MATO GROSSO, 2013f, p. 12); “Falta de um diagnóstico mais elaborado para a execução das ações.” (MATO GROSSO, 2017c, p. 10).

Atendendo ao objetivo geral deste trabalho observei, ao ler e reler os documentos na intenção de categorizar as informações, conforme descrevi na seção que tratou do delineamento metodológico, que a leitura aparece nos projetos políticos de Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste e Sinop, atrelada à formação do formador, documentos oficiais, na intenção de que os docentes compreendam a concepção de formação continuada para professores e/ou como índice de avaliação externa, como a Prova Brasil, Sala de Formação centrada na escola (que, como já mencionei, não faz parte do quadro de formações a serem analisadas), por exemplo. Nos demais polos, o termo leitura sequer aparece nos documentos.

Quando procurei o termo **formação leitora**, tentando relacioná-lo ao objetivo proposto, nada foi encontrado no ano de 2012. Importante destacar que essa constatação perpassa os demais períodos analisados.

Entendo que a formação leitora do docente refletirá no momento de sua atuação e mediação da leitura em sala de aula. E mesmo que a prática do professor não seja foco principal deste trabalho, penso ser importante salientar que frente a todas as problemáticas a que a leitura está condicionada no PPDC de 2012, a fragilidade comprovada no diagnóstico, em detrimento aos objetivos propostos, trará à luz que a questão da leitura que permeia o espaço da sala de aula advém de má formação do professor enquanto leitor.

Dedicando-me às questões concernentes à formação continuada com foco no professor-leitor e expostas as primeiras discussões relativas à importância do diagnóstico, apresento ao leitor os Quadros 2 e 3 para completar o panorama das propostas de formação continuada e, posteriormente, as reflexões a partir das informações neles demonstradas.

Quadro 2 - Propostas de formação para professores de Língua Portuguesa

CEFAPROS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Barra do Garças	Formação Alfabetizar - Encontros Formativos nas áreas do conhecimento e alfabetização	-----	-----	Jornada formação de professores do 3º ciclo com foco nas metodologias e sequências didáticas.	-----	Formação em Língua Portuguesa com foco na melhoria da proficiência dos estudantes.	Formação continuada para professores de Língua Portuguesa.	Programa Olimpíada de Língua Portuguesa.	-----
Confresa	Formação Alfabetizar - Encontros Formativos nas áreas do conhecimento e alfabetização	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Diamantino	-----	Formação da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.	Formação da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.	Formação da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.	Realizar a formação da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa para os professores.	Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.	Realizar a formação da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.	Oferecer minicurso de leitura e escrita.	-----
Juara	Formação Alfabetizar - Encontros Formativos nas áreas do conhecimento e alfabetização.	Formações da Olimpíada da Língua Portuguesa.	Formações da Olimpíada da Língua Portuguesa.	-----	Formação da Olimpíada de Língua Portuguesa.	Formação da Olimpíada de Língua Portuguesa.	Formação da Olimpíada de Língua Portuguesa.	Desenvolver formação e acompanhamento das atividades da Olimpíada de Língua Portuguesa.	-----
Juína	Formação Alfabetizar - Encontros Formativos nas áreas do	Alfabetizar	-----	-----	-----	Curso: Conto como gênero textual.	Curso: conto como gênero textual	-----	-----

	conhecimento e alfabetização.								
Matupá	Formação Alfabetizar - Encontros Formativos nas áreas do conhecimento e alfabetização.	-----	-----	Realizar a formação da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa	Formação Olimpíada de Língua Portuguesa.	-----	-----	Encontros Formativos nas áreas do conhecimento e alfabetização.	-----
Pontes e Lacerda	Formação Alfabetizar - Encontros Formativos nas áreas do conhecimento e alfabetização.	-----	Realizar Olimpíada de Língua Portuguesa.	-----	-----	Desenvolver jornada formativa nas áreas do conhecimento, com foco na leitura.	Desenvolver jornada formativa nas áreas do conhecimento, com foco na leitura	-----	-----
Primavera do Leste	-----	-----	Olimpíada de Língua Portuguesa.	-----	-----	-----	Estratégias de Leitura.	Formação - Olimpíada de Língua Portuguesa; Formação - Estratégias de Leitura.	Formação Estratégias de Leitura.
Sinop	-----	-----	Olimpíada de Língua Portuguesa.	Olimpíada de Língua Portuguesa;	Olimpíada de Língua Portuguesa.	Olimpíada de Língua Portuguesa.	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2021.

Quadro 3 - Propostas de formação continuada para professores alfabetizadores

CEFAPROS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Barra do Garças	-----	-----	-----	-----	-----	Necessidades Formativas em metodologias de ensino, Interdisciplinaridade no espaço escolar e leitura no espaço escolar.	Necessidades Formativas em metodologias de ensino, Interdisciplinaridade no espaço escolar e leitura no espaço escolar.	Das formações ofertadas - 2% das escolas apontaram leitura, objetivos de aprendizagem.	-----
Confresa	-----	Referência: Avaliações externas.	-----	-----	-----	O número de alunos, em todos os municípios do polo, com aprendizado adequado na competência leitura e interpretação, de acordo com a Prova Brasil de 2014, é inferior a 20%.	O número de alunos, em todos os municípios do polo, com aprendizado adequado na competência leitura e interpretação, de acordo com a Prova Brasil de 2014, é inferior a 20%.	Índices de avaliação externa/interna; Considerável número de alunos que ainda não adquiriram/ desenvolveram as competências em leitura e escrita. Dados da avaliação externa - Prova Brasil 2017. Leitura e escrita foi a temática mais recorrente nos projetos de formação	Índices de avaliações externas- QEDU/Inep e Prova Brasil; Leitura e Escrita têm sido, nos últimos dois anos, uma das temáticas mais recorrentes nos projetos de formação do polo Cefapro de Confresa.

								das escolas em 2018.	
Diamantino	-----	-----	-----	-----	-----	Diagnóstico insatisfatório nas avaliações externas das unidades escolares que compõem o polo (Saeb e Adepe - Seduc/MT) e internos (diários de classe) (GPO/Seduc-MT).	Diagnóstico insatisfatório nas avaliações externas das unidades escolares que compõem o polo (Saeb e Adepe - Seduc/MT) e internos (diários de classe) (GPO/Seduc-MT).	Índices de avaliações externas.	-----
Juara	-----	-----	-----	Necessidade de os professores aprofundarem seus conhecimentos teórico-metodológicos sobre alfabetização e letramento; Professores com pouco domínio teórico-metodológico sobre alfabetização e letramento.	-----	-----	-----	-----	Em língua portuguesa, dois eixos se apresentam elevados índices de Abaixo do básico: I - Procedimento de leitura e III - Relação Entre Textos, com uma defasagem maior que a soma dos outros eixos; Não esvaziam, não diminuem os números de alunos com dificuldades

									em nível básico de Leitura.
Juína	-----	Referência: Avaliações externas - Provinha Brasil e da Prova Brasil.	-----	-----	-----	-----	Ens. Fund. 5º Ano Eixo I - Procedimento de leitura Ab. Básico 37,4%; Básico 25,1%.	-----	Índices de avaliações externas que apontam baixo rendimento na leitura.
Matupá	-----	Falta de elaboração de diagnósticos formativos.	-----	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem saber ler e escrever alfabeticamente; Falta de instrumentos para elaboração de diagnósticos formativos.	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem saber ler e escrever alfabeticamente; Inexistência de instrumentos para elaboração de diagnósticos formativos.	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem ter consolidado a alfabetização e o letramento; Muitos professores não dominam a concepção teórico-metodológica da alfabetização e letramento.	Muitos alunos saem do primeiro ciclo sem ter consolidado a alfabetização e o letramento;	-----	-----
Pontes e Lacerda	-----	-----	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Dificuldades de aprendizagem na leitura [...]; Desenvolver ação formativa nas escolas com menores índices de leitura e escrita e resolução de	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático.	Baixa proficiência em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Os dados das Avaliações Externas evidenciam fragilidades nas competências	Fragilidades dos professores no processo de leitura e de escrita do aluno; Dados do Ideb, Enem, Saeb, Avaliações Internas, Atas de Resultado PPP da

				problemas, em forma de oficinas pedagógicas.				/habilidades de leitura e escrita.	Escola, Projeto de Formação da/na escola.
Primavera do Leste	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Mato Grosso, no Saeb/ Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apresentou os seguintes dados para a proficiência média: Leitura – nível 2 (512,35).
Sinop	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Índices das avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2021.

Dedicando-me às questões referentes à formação continuada com foco no professor-leitor e expostas as primeiras discussões acerca da importância do diagnóstico, passo a refletir sobre as formações ofertadas neste período.

Evidencio que a Formação “Alfabetizar” aparece em cinco dos nove documentos analisados, sendo ofertada a todas as áreas do conhecimento, razão pela qual foi alocada enquanto proposta de formação para professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa. Tratou-se de um projeto regional de formação continuada de professores da rede pública estadual de Mato Grosso, elaborado a partir de um compilado de materiais já existentes, à exemplo do caderno do Pró-Letramento, que a Seduc-MT buscou configurar como uma proposta do Governo de Mato Grosso que pretendia melhorar estruturas formativas e práticas pedagógicas desenvolvidas, suscitando reflexões, diálogos e práticas que pudessem contribuir para a melhoria na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O Cefapro, nesse momento, atuou reproduzindo este projeto junto aos docentes ativos.

E por que trago à discussão essa formação? Oferecida nos anos de 2012 e 2013, ela trazia em seu cerne reflexões em torno da leitura e da escrita, vinculadas às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e destinadas às crianças de até oito anos. Dessa forma, atento-me ao fato de que, embora essa formação abarque questões que envolvem o desenvolvimento das práticas de leitura, esta perpassa “a problemática concernente à construção de leitores na/pela escola”, tendo o “professor como um outro altamente significativo no processo de socialização e de formação de crianças na qualidade de leitora” (EVANGELISTA, 1998, p. 80-81).

Paralelo ao “Alfabetizar”, outras formações foram ofertadas no decorrer de 2012, as quais descrevo: Formação para “Professores Articuladores da Aprendizagem”, em Juara/MT; e (i) “Formação para formadores de Leitores no Ensino Fundamental; (ii) “A Literatura ocupa a praça” e (iii) “Literatura e escola: o leitor em formação literária”, que ocorreram no polo do Cefapro de Primavera do Leste/MT. A formação que envolveu professores Articuladores da Aprendizagem trouxe em sua descrição a abordagem de “Leituras interativas e reflexivas” (MATO GROSSO, 2012h, p. 15) e, conquanto dialogue com a concepção desta pesquisadora, a qual fundamenta teoricamente este trabalho, não deixa transparecer se essa perspectiva se refere à inserção do professor nesse processo, conduzindo ao desenvolvimento e promoção de suas práticas de leitura e contribuindo para a formação ou se diz respeito à metodologia de trabalho com a leitura em sala de aula, colocando o docente na condição de mediador. Existe, portanto, uma lacuna no documento, o que não me permitiu estabelecer uma conclusão.

Partindo dessa premissa, o documento do Cefapro de Primavera do Leste/MT apresentou três formações que discutem a temática da leitura e, dentre elas, uma voltada à formação do professor-leitor. A primeira delas trata de uma “Formação para formadores de Leitores no Ensino Fundamental”, e, ainda que a necessidade não tenha sido identificada no diagnóstico, a importância da formação para o desenvolvimento e a prática de leitura do professor é primordial para que ele consiga atuar na formação de novos leitores proficientes, reflexivos e críticos, tal qual a abordagem teórica que atravessa este trabalho de pesquisa.

Os dados evidenciaram a existência, em Primavera do Leste, de duas outras formações que penso ser pertinente abordar aqui, sendo elas: “A Literatura ocupa a praça” e “Literatura e escola: o leitor em formação literária.” Neste ponto, a atenção se volta para a leitura literária e o processo de formação do leitor, que, neste caso, é o aluno em fase de alfabetização.

Coerente com as observações feitas e na intenção de continuar a refletir sobre as contribuições e possíveis fragilidades da formação continuada, apresento o panorama dos dados abrangendo os anos de 2013 e 2014, circundado, politicamente, pela gestão do então governador, Silval Barbosa (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB).

Em 2013, a Educação em Mato Grosso enfrentou uma greve em busca de melhorias para formação profissional dos docentes e não docentes, durante 63 dias. Esse adendo torna-se importante, pois afeta a organização do Cefapro em termos de oferta e continuidade das formações continuadas.

Dito isto, inicio a exposição observando que ao longo de 2013 algumas formações continuaram a ser ofertadas, como o “Alfabetizar” e a “Formação para Professores Articuladores da Aprendizagem” já apresentadas, discutidas e teoricamente fundamentadas anteriormente. Além delas, passaram a integrar o quadro o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC” e a “Formação da Olimpíada de Língua Portuguesa”.

A primeira, o PNAIC, fez parte das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, garantindo, em seus documentos, que a alfabetização deveria ser efetivada, necessariamente, até o final do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, argumentando que nesse período os alunos têm “[...] condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e de escrita com autonomia (sem mediação de escriba ou leitor).” (BRASIL, 2012b, p. 15).

Entre os programas que já foram ofertados pelo MEC na área da alfabetização, o PNAIC é, indiscutivelmente, o de maior alcance e estrutura, uma vez que abrange um grande número de escolas públicas urbanas e rurais desde sua implantação em 2013 estendendo até 2018. Em cada ano de desenvolvimento do Programa o enfoque da formação contemplava um

componente, e o delinear ficou como o descrito: 2013, a formação enfatizou questões concernentes à Linguagem; em 2014, o foco foi a aprendizagem Matemática; em 2015 e 2016, a Interdisciplinaridade, que foi retomada nos anos seguintes, 2017 e 2018.

Considerando a dicotomia leitura-escrita, o PNAIC abordava a construção leitora dos alunos em fase de alfabetização na perspectiva do letramento, por este se constituir segundo o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever que Soares (2009, p. 44) descreve como “[...] estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.”

O Programa, sem dúvida, foi um importante marco para a formação continuada de professores em Mato Grosso, cujas experiências puderam ser demonstradas em seminários – como demonstro no quadro anterior – e em publicações de coletâneas de textos produzidos a partir das vivências dos docentes nele envolvidos, formando a “Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização”, lançada pela UFMT em sete volumes¹³.

Contudo, mesmo tratando da leitura em consonância com a escrita (esta última não é foco da minha pesquisa), o PNAIC esteve “fundamentado nos eixos de formação continuada, materiais didáticos, avaliações e gestão, configura-se como um importante programa de formação de professores alfabetizadores, mediante cursos presenciais, no processo de alfabetizar letrando” (FERNANDES; SOUZA, 2018, p. 625-626), a formação atende ao pressuposto deste trabalho, que tende a analisar a oferta de formações continuada pelo Cefapro aos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa com vistas a sua formação leitora.

Reproduzida pelos Centros quase que anualmente, e realizada por meio de parceria estabelecida entre o MEC, a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, a “Olimpíada de Língua Portuguesa” trata-se de um concurso que visa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, estimulando a leitura e o aperfeiçoamento da escrita dos alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Ponto importante a considerar advém do fato de as formações não serem mencionadas no diagnóstico no que se refere a sua necessidade, mesmo quando transposta do ano anterior ou renunciada para o vigente. Previ visualizar essa relação ao definir o segundo objetivo específico que orientou a escrita desta dissertação, que tratou de identificar se, no diagnóstico

¹³ Volume 1: Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013) - Polo de Rondonópolis; Volume 2: Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013) - Polo de Cuiabá; Volume 3: Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013) - Polo de Sinop; Volume 4: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: cenários e histórias de alfabetização; Volume 5: Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a formação sob diferentes olhares; Volume 6: Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: aprendizagem e mudança; Volume 7: Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a chegada da Educação Infantil/Pré-escola e do PNME.

dos PPDCs, constituído por demandas que emergem das escolas da rede, há necessidade de formação continuada que contemple, especificamente, o aprimoramento da leitura dos professores. Embora ele não tenha sido notado até o momento, prossigo a explanação e essa questão certamente será retomada na seção 5.2, quando trato da análise dos dados.

Em 2014, o Cefapro de Pontes e Lacerda/MT é o único a se destacar, mostrando, em seu diagnóstico, a necessidade em se abordar a aprendizagem da leitura, porém, a mesma se relaciona com a escrita e o raciocínio lógico e matemático, característicos dos elementos que as avaliações em larga escala consideram e cujos resultados são utilizados pelas unidades escolares e Cefapros como forma de nortear o planejamento das atividades e superação dos problemas. Neste aspecto, chamo a atenção no sentido de que os resultados das avaliações externas não devem ser utilizados como único indicador, mas colaborar para repensar todos os aspectos geradores de transformações, inclusive, na elaboração e oferta de formações continuadas.

Além do que foi relatado até aqui, penso ser conveniente deixar registrado que, em decorrência de uma greve que começou em 2013, o ano letivo de 2014 teve início apenas em abril do mesmo ano, com um calendário construído já prevendo reposição. Esse dado contextual é pertinente, uma vez que afeta as ações previstas a serem implementadas pelos Centros de Formação. Esse fato não consta no diagnóstico.

O que será apresentado a seguir difere um pouco do cenário dos anos de 2012, 2013 e 2014, já que o diagnóstico sobre a leitura se manifesta em vários polos, entretanto, ainda reforça a fragilidade em sua elaboração: “a indefinição nas políticas de formação para os Cefapro” (MATO GROSSO, 2015d, p. 9), claramente descrita no PPDC de Juara/MT. A impressão que dá é a de que o Cefapro não tem clareza sobre sua finalidade.

De posse dessas reflexões preliminares, passo a mostrar os dados de 2015. Ao relacionar as necessidades explicitadas no diagnóstico com as propostas de formação continuada ofertadas anualmente pelos Cefapros, desde o início foi possível constatar que é uma fragilidade evidente e preocupante, para além da elaboração tímida do diagnóstico. Digo tímida, pois, embora formações tenham sido ofertadas, estas não surgiram de um diagnóstico e em sua maioria são programas que seguem o delineamento da política vigente no período e que está diretamente vinculada ao desenvolvimento dos educandos. Até o momento, apenas uma, em 2012, compreendeu a necessidade de se abordar o desenvolvimento e prática de leitura dos docentes.

O diagnóstico, em 2015, faz algumas sutis referências à leitura e, novamente, validando a falta de um instrumento de descrição e identificação das necessidades formativas, conforme atesta o polo de Matupá (2015f).

O polo de Juara/MT, em dois momentos, descreve a carência que os professores possuem no domínio “teórico-metodológico sobre alfabetização e letramento” (MATO GROSSO, 2015d, p. 07-08), porém, ao retomar a leitura do PPDC deste polo, nenhuma formação que considere essa necessidade foi encontrada e outra fragilidade volta a se destacar. Ao pensar em práticas de letramento, é fundamental ter clareza de seu significado, visto que, em relação à leitura, compreendo que o letramento supera a noção de leitura apenas como decifração do código escrito.

Em 14 de abril de 2016, a Portaria nº 161/GD/SEDUC/2016 redefiniu o papel do Cefapro, comprometendo a formação continuada e o acompanhamento da formação centrada na escola (esta não se constitui objeto de análise, no entanto, foi mencionada na portaria em questão). A importância de explanar este contexto político se dá devido à necessária compreensão de que as fragilidades (principalmente) e sucessos das formações ofertadas pelos Cefapros são acentuadas pelas mudanças propostas pelo novo governo.

O senhor Pedro Taques¹⁴ (PDT) assume o governo do estado em 2015 e dá início a uma série de reformulações no campo da Educação. A primeira delas foi substituir a professora Rosa Neide, então Secretária Estadual de Educação, pelo senhor Permínio Pinto, cuja área de atuação é alheia à Educação (CUNHA; GARSKE, 2018). Entretanto, após denúncias de corrupção na Seduc-MT, foi deflagrada no estado de Mato Grosso a “Operação Rêmora¹⁵”, interferindo no quadro da Seduc e culminando na nomeação do Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, como Superintendente de Formação. Neste momento todas as possibilidades de oferta de formação continuada foram suspensas e o panorama ficou como o descrito a seguir.

O caos que se instalou na Seduc-MT repercutiu no Cefapro em todo o Estado, como pode ser visualizado no quadro 3, em que apresento o panorama das propostas de formações continuadas, e que mostra, no ano de 2016, em sua maioria, a ausência de ações. Além do escândalo envolvendo a mantenedora referente a desvio de verbas públicas destinadas a Educação, os educadores decidiram começar uma greve em busca de garantias dos direitos conquistados e melhorias nas condições de atuação e desenvolvimento profissional, bem como investimento em estrutura e tecnologias nos prédios que abrigam as escolas da rede pública

¹⁴ Eleito pelo PDT, em agosto de 2015 filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB.

¹⁵ Operação Rêmora investigou uma suposta organização criminosa formada por servidores públicos estaduais e empresários do ramo de construção civil. Disponível em: <https://www.olharjuridico.com.br/noticias/exibir.asp?id=45412¬icia=tribunal-nega-recurso-e-mantem-acao-da-remora-que-julga-cartel-de-obras-na-seduc> Acesso em: 28 jul. 2021.

estadual. A paralisação durou 67 dias, superando os 63 dias da greve de 2013, e não seria a última compreendida no período que estabeleci para análises dos PPDCs.

O que salta aos olhos de início é a reprodução de programas anuais, como a “Olimpíada de Língua Portuguesa”, e no diagnóstico dos PPDCs de Matupá (2016f) e Pontes e Lacerda (2016g) ocorre a repetição do texto que compôs o documento de 2015, sendo essa uma problemática manifesta em outros momentos nos documentos analisados.

No diagnóstico dos PPDCs de 2017 o que constatei foi que as necessidades formativas foram embasadas partindo do pressuposto da “formação em metodologias de ensino” e “[...] leitura no espaço escolar” (MATO GROSSO, 2017f, p. 09), baixa proficiência em leitura, “Dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico e matemático” (MATO GROSSO, 2017g, p. 08), falta de domínio sobre “a concepção teórico-metodológica da alfabetização e letramento” (MATO GROSSO, 2017f, p. 22) pelos professores, além dos baixos índices das avaliações em larga escala, como já mencionado.

No que tange à oferta de formações continuadas em 2017, anotei que 78% dos Centros de Formação apresentaram propostas, mesmo quando não havia diagnóstico relacionado à temática constituído – uma fragilidade que se mantém desde 2012, marco inicial desta análise. Não obstante, enquanto programas governamentais, permanecem os programas PNAIC e “Olimpíada de Língua Portuguesa”. Além deles, as ações focalizam a leitura em todas as áreas do conhecimento, conforme o PPDC de Pontes e Lacerda/MT; Barra do Garças/MT planejou formações para professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa visando o melhoramento da proficiência dos discentes; Primavera do Leste/MT (2017h) priorizou o 5º ano, abrangendo questões de letramento e numeramento; e Juína/MT apresentou curso na perspectiva dos multiletramentos para os professores pedagogos e para os docentes da Língua Portuguesa, sob o título “Conto como gênero textual” (MATO GROSSO, 2017e, p. 10).

No limiar de 2018, o PPDC não deixa de assumir tudo que pode ser aproveitável de anos anteriores, como comprovam os diagnósticos de Barra do Garças/MT, Confresa/MT, Matupá/MT e Pontes e Lacerda/MT, ao reproduzir integralmente o texto que compôs o documento de 2017. Neste momento, a representação dos resultados das avaliações externas surge com mais força e acompanhada, inclusive, por informações extraídas do sistema SigEduca (Diário eletrônico da rede estadual) para demonstrar o baixo rendimento dos alunos.

Além do diagnóstico iterado de 2017 para 2018 em determinados polos, algumas formações também seguiram a mesma diagramação. Todavia, atestei a contribuição de formações que se ligam ao objetivo da minha pesquisa, manifestas nas formações propostas pelos Cefapros de Primavera do Leste/MT (2018h) e Juína/MT (2018e), as quais aponto,

respectivamente: “Ler e Contar - é hora de diferenciar”; “Estratégias de Leitura” e “Práticas Lúdicas Matemáticas com Professores do Ensino Fundamental” e “Formação de leitores na escola: leitura como prática social”.

A narrativa de 2019 inicia com a contextualização do cenário político, já que naquele ano estudantes e profissionais da Educação estadual de Mato Grosso deflagraram a maior greve da categoria. Foram 75 dias, superando os 63 e 67 dias das greves de 2013 e 2016, respectivamente, até então as mais prolongadas do período que compreende as análises.

Ademais, o Cefapro de Barra do Garças/MT (2019a) traz, em seu diagnóstico, a necessidade de se abordar a leitura em suas formações, indicando que a escola propôs a temática, só que não desenvolve o texto no sentido de esclarecer sob qual abordagem deverá acontecer o trabalho. Como desdobramento, o polo propõe formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para os profissionais de Língua Portuguesa, esclareço, porém, que durante a leitura do documento esses momentos formativos não foram contextualizados, o que me impediu de inferir se o que aponta o diagnóstico foi atendido pela formação ou se se tratou de uma perspectiva metodológica.

Em seguida, 44% dos Centros fundamentam novamente suas ações nos índices das avaliações externas, no entanto, no que se refere à oferta de formação, apenas 1/3 apresentaram propostas em que a abordagem seguiu o delineamento de seminário, jornada formativa, encontro formativo e minicurso.

Observei formações que abarcam questões específicas das áreas do conhecimento: Alfabetização e Linguagem, além da “Olimpiada de Língua Portuguesa”, que perpassou todos os PPDCs analisados. O Cefapro de Pontes e Lacerda/MT propôs realizar o “Seminário para socializar o curso de contação de história” (MATO GROSSO, 2019g, p. 16). Já Primavera do Leste/MT (2019h), embora não apresente diagnóstico, sinalizou a formação “Repensando a produção escrita” no âmbito da Linguagem, ou seja, contemplando professores de Língua Portuguesa e dialogando com as intenções desta pesquisa, duas outras propostas de formação surgem neste contexto: a “Formação Estratégias de Leitura” e a “Formação Mediação da Leitura Literária”, ambas para o I Ciclo, ou seja, para professores pedagogos/alfabetizadores, cuja abordagem estimulou a leitura dos professores na intenção de contribuir com o enriquecimento do trabalho nos momentos de mediação em sala de aula.

Superada a análise dos dados de 2019, apresento o quadro de dados que encerra esta fase da dissertação. O ano de 2020, além do contexto político que sempre perpassa as questões que envolvem a Educação e, conseqüentemente, a formação continuada de professores, expôs o Brasil e o mundo a grandes dificuldades em virtude da crise sanitária provocada pela Covid-

19, que causou a contaminação pelo Coronavírus, que possui alta taxa de transmissão e um percentual assustador de letalidade. Como consequência, toda atividade educativa presencial foi suspensa, àquela época, por tempo indeterminado. A retomada dos trabalhos se deu aproximadamente em maio de 2020, de maneira remota, por meio da utilização de plataformas interativas para disponibilização de materiais e mediação de aulas e apostilas para atender aqueles que não dispunham de acesso à rede de internet.

Não obstante, os Centros de Formação seguiram o mesmo caminho, ou seja, as formações continuadas que antes ocupavam o espaço dos Cefapros passaram a ser ofertadas de maneira síncrona e assíncrona, com atividades ditas a distância, com e sem a presença do mediador. Neste sentido, as ações educativas foram modificadas, isto é, os Cefapros e as instituições escolares tiveram que se adaptar aos diversos programas, aplicativos e ferramentas que passaram a ser utilizados para mediar as atividades. Isso tudo ocorreu de forma rápida, revelando um novo problema: a falta do letramento digital. Mas isso é assunto para outro trabalho.

O diagnóstico segue mostrando os baixos índices das avaliações externas revelando que a leitura ainda é uma problemática a ser superada; contudo, as ações dos Centros de Formação, em sua maioria, focam em aspectos metodológicos, por meio de sequências didáticas, como no PPDC de Pontes e Lacerda/MT, que traz como proposta realizar formação com vistas para o “diagnóstico e planejamento do ensino da leitura/escrita” (MATO GROSSO, 2020g, p. 19).

Em 2020 o Cefapro de Primavera do Leste ofertou as formações “Estratégias de Leitura” e “Mediação da Leitura Literária” (2020h), que, propostas inicialmente em 2019, tornaram a compor o quadro de proposta.

Com base na apresentação dos dados, foi possível perceber que o diagnóstico nem sempre possui relação com as propostas de formação que constam nos documentos. Além disso, um percentual muito pequeno de propostas de formações, correspondente a apenas 3% do total ofertado, estimula o desenvolvimento e prática de leitura do professor, com vistas para sua formação leitora.

Considerando as informações obtidas e apresentadas até aqui, conduzo o leitor pela análise dos dados, desenvolvida na subseção seguinte.

5.2 Análise dos dados obtidos dos PPDCs

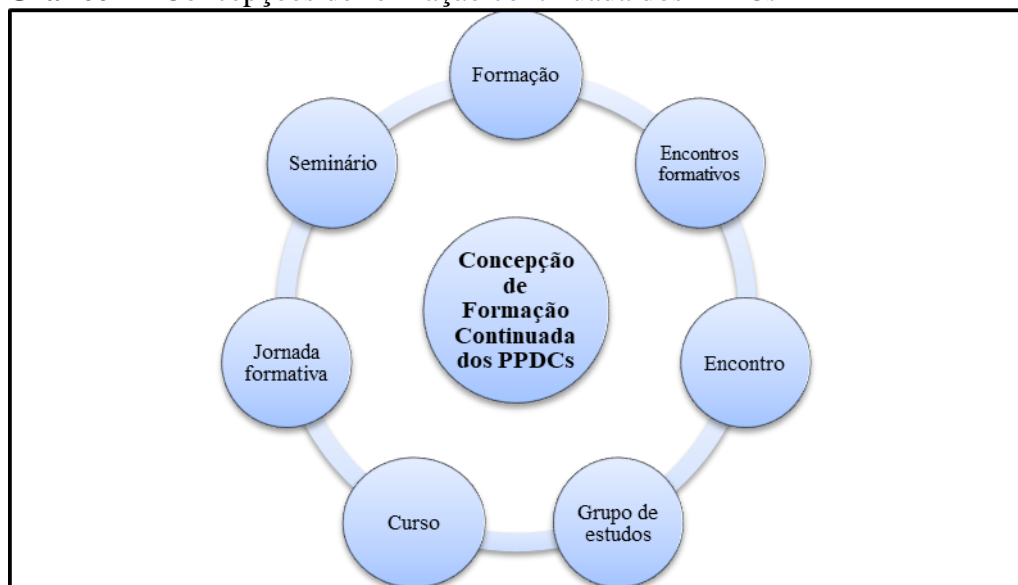
Muito se tem discutido a respeito da formação continuada de professores, e esta reflexão permitirá uma melhor compreensão acerca da abordagem dada a este processo – e também à

leitura –, nos momentos formativos do Cefapro com os docentes, a partir do descortinar da concepção teórica que perpassa cada abordagem categorizada.

Na intenção de esclarecer pontos importantes que envolvem a concepção de formação continuada de professores, passo a estabelecer relação entre o que extraí da análise feita nos PPDCs e o objetivo que me propus neste trabalho. Para isso, destaco que aos Cefapros foi atribuída a tarefa de promover a formação continuada – antes apenas de professores, posteriormente, de todos os profissionais da Educação – enquanto o PPDC é um documento que conta a organização administrativa, financeira e pedagógica dos Centros de Formação, elaborado pelo coletivo, observando as orientações da Seduc-MT e em consonância com a política de formação vigente.

Neste sentido, relaciono o conhecimento teórico apreendido, isto é, os estereótipos de formação continuada que os Centros apresentam nos documentos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, com o propósito de favorecer uma melhor interpretação dos resultados. À vista disso, a partir da categorização feita nos PPDCs, as abordagens mais utilizadas para a formação continuada de professores estão dispostas no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Concepções de formação continuada dos PPDCs



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos PPDCs, 2021.

Discutir a leitura na formação continuada de professores incide sobre as condições, as possibilidades e os efeitos e potencialidades que ela pode produzir no sujeito leitor. A discussão da leitura passa pelo âmbito político, educacional, cultural e social e, como nesta pesquisa abordo especificamente o desenvolvimento e prática da leitura nos momentos de formação continuada de professores, com vistas a sua formação leitora, se faz necessário investigar que

leituras efetivas esses professores fazem e que lugar elas ocupam nestes espaços e qual sua abordagem/finalidade.

Considerando que entre suas concepções a formação estimula o desenvolvimento global do docente, o termo foi utilizado nos documentos de maneira equivocada, visto que descreve momentos de discussões pontuais, que contemplam temáticas específicas e sendo desenvolvidas em um curto espaço de tempo. Como exemplo, cito o contexto em que o termo foi utilizado para se referir a momentos de formação que ocorreram apenas em 2012h, no polo do Cefapro de Primavera do Leste, e priorizando uma abordagem técnica: “Formação para formadores de Leitores no Ensino Fundamental”.

Sobre os encontros formativos, Freire (1996) os define como registros reflexivos, um processo de evolução do pensamento pedagógico. Feito este esclarecimento, evidencio que nos PPDCs a expressão “encontros formativos” surge vinculada ao Projeto Alfabetizar (Programa regional desenvolvido em Mato Grosso) e ao PNAIC (programa do MEC) e a momentos pontuais de formação continuada de curta duração, como a oferecida aos professores Articuladores, por exemplo.

Ao compreender que a formação acontece com as trajetórias que se confundem com a própria vida do professor e ocorrem em múltiplos contextos, parto da concepção de que

[...] o encontro potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. Podem ocorrer ao acaso, podendo também ser intencionalmente possibilitados tanto como práticas instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas com a formação docente, em especial nos diálogos entre universidades e escolas (GARCIA, 2015, p. 03).

A ideia do encontro como processo formativo surge em dois momentos e no projeto político do polo de Pontes e Lacerda (2013g, p. 17) e à proposta de formação docente agrupo o “Encontro dos alfabetizadores do II ciclo da sede” e o “Encontro dos professores de Língua Portuguesa da sede”. O documento não deixa claro qual a finalidade dessas reuniões, o que impossibilita a compreensão de suas abordagens, temática e duração, distanciando-se da função primeira dos encontros nos processos formativos, que é a de provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões sobre a docência.

Nesta perspectiva, o grupo de estudo surge como alternativa para discussão e reflexão referentes ao conhecimento e à construção de novos saberes, por favorecer o diálogo e a aprendizagem, por meio do debate. Para isso, se faz necessário que o professor-formador saia da linha que o tornava Centro do saber e provoque diálogos, exponha conteúdo, indique leituras pertinentes às temáticas que serão debatidas no grupo a partir de um programa pré-estabelecido.

Nos projetos políticos que analisei, os grupos de estudos aconteceram em apenas dois polos, Primavera do Leste/MT (2013h, 2014h, 2015h) e Barra do Garças/MT (2014a). Todavia, convém destacar que a forma como foi descrito no PPDC de Primavera do Leste não garante que realmente tenha acontecido, como demonstra o trecho a seguir: “Organizar grupo de estudos de língua portuguesa” (2013g, p. 16). Neste mesmo ano, o polo do Cefapro de Sinop menciona o “GEPLIA - Educação linguística: teorias e práticas de docente e discentes em uma escola” (MATO GROSSO, 2013i, p. 18), entretanto, não esclarece do que se trata. Ao pesquisar, concluí ser uma referência ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada - Geplia, da Unemat, *campus* de Sinop/MT, que aborda questões relativas a concepções teórico-metodológicas dos educadores da área da linguagem, por meio de uma parceria estabelecida com o Cefapro desse município. O mesmo ocorre em Barra do Garças/MT (2014a), quando o grupo de estudos advém de um convênio com a UFMT e discute teoria e método no ensino de Língua Portuguesa (MATO GROSSO, 2014a, p. 16).

Em Primavera do Leste/MT a situação não difere da encontrada nos dois polos anteriores, uma vez que o grupo de estudo aconteceu nos anos de 2014 e 2015, e sua abordagem pretendia a discussão sobre as “teorias e métodos no ensino da Língua Portuguesa”. Coerente observar que em nenhum dos polos a questão dos grupos de estudos foi descrita como necessidade formativa no diagnóstico, demonstrando a fragilidade deste instrumento tão importante para elaboração do projeto político dos Centros de Formação.

A fim de contribuir com o processo de atualização do docente em exercício, os Cefapros ofertam, também, cursos de curta duração abrangendo diversas temáticas, porém, nesta dissertação elas foram categorizadas de acordo com o objetivo proposto – analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora. Os cursos ofertados aos professores devem promover a compreensão da realidade, buscando meios de melhorar sua formação, atuação, técnicas, provocando-os a assumirem novos papéis com responsabilidades, visando atingir as exigências da sociedade (SERBINO *et al.*, 1998).

Compreendo que a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência, já que lá se materializa o aprendizado construído nos momentos e espaços formativos que, no caso desta pesquisa, é o Cefapro. Destarte, para concluir as discussões acerca das abordagens de formação continuada

que os Centros trabalham e que constam nos documentos que compõem o *corpus* deste estudo, apresento o seminário e a jornada formativa.

O seminário surge, nos PPDCs, na modalidade de evento que encerra um ciclo de determinado programa de formação continuada de professores: o PNAIC. Já a jornada formativa se configura como um percurso formativo abordando conceitos, promovendo estudos e refletindo sobre as práticas que permeiam o fazer pedagógico.

Nos documentos analisados, a expressão se apresenta no PPDC de Barra do Garças (2015a) ao se referir a uma Jornada formativa para professores do I e II Ciclo - Unidocentes e de Língua Portuguesa do III Ciclo. Embora haja a proposta, não foi possível atestar sua efetivação tão pouco como seria desenvolvida e em quanto tempo. Relacionada à formação leitora do professor, o Cefapro de Pontes e Lacerda (2017g, 2018g e 2019g) trouxe a proposta de “Jornada formativa nas áreas do conhecimento com foco na leitura”. Por se estender a todas as áreas do conhecimento, a abrangência do plano de formação deste Centro de Formação foi considerada, nos quadros da análise dos dados, tanto para professores alfabetizadores quanto de Língua Portuguesa.

As reflexões iniciais desta seção conduzem para a discussão relativa à formação continuada de professores e as condições favoráveis, ou não, à constituição do leitor no professor. Segundo Silva (1998), há, no Brasil, uma diversidade enorme de estudos cuja temática envolve a leitura, e parte deles canaliza esforços para o conhecimento e a reflexão no tocante aos professores na condição de leitores, considerando a posição tática que ocupam no processo de formação de novos leitores. Ainda que a formação de novos leitores não seja o foco da minha pesquisa, devo salientar o quanto a didática da leitura no espaço escolar e a formação de novos leitores estão intimamente ligadas ao desenvolvimento e prática leitora do docente, ao se constituir mediador neste processo.

Considerando os elementos que tomei como indicadores, ou seja, os Projetos Políticos de Desenvolvimento dos Cefapros dos anos de 2012 a 2020, tendo como pano de fundo as considerações feitas ao longo deste estudo, vislumbro a dimensão e a complexidade da análise que pretende equacionar as propostas de formação continuada destinadas ao professor no que compreende a construção da sua formação leitora.

O intuito desta seção é discorrer sobre a análise feita nos PPDCs, portanto, não há uma linearidade cronológica em relação aos mesmos, visto que os dados já foram apresentados na subseção 5.1. Aqui, apresento reflexões teoricamente fundamentadas referentes aos momentos em que a leitura foi mencionada nos textos, seja no diagnóstico ou nas propostas de formação

continuada, com que abordagem e a quem se vincula: professor e/ou aluno. Esse exercício é importante, pois torna claro os resultados evidenciados a partir dos objetivos propostos.

A formação contínua auxilia o profissional a “definir significado daquilo que se faz na prática em situações concretas”, permitindo alcançar novos saberes, mudanças de posicionamentos e identidade de maneira individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011, p. 78). Por isso, o reconhecimento da importância do Cefapro no campo da política de formação de professores do estado de Mato Grosso contribui tanto para a aquisição de conhecimentos e técnicas quanto para a promoção de momentos para socialização e configuração da profissionalização docente.

Neste sentido, o entendimento é o de que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2014, p. 25).

Concebendo a leitura como prática interativa e social e reconhecendo a importância dos Centros de Formação para o desenvolvimento e prática leitora do professor, a intenção foi buscar, nas propostas de formação continuada, uma postura pedagógica centrada no docente, capaz de ajudá-lo a superar as exigências impostas atualmente e a refletir tanto sobre sua prática pedagógica como sua própria formação enquanto ser humano em constante (re)construção, pois, como afirmou Freire (1983, p. 27-28), a educação somente “[...] é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado.”

Dito isso, ao analisar os PPDCs constatei que a leitura é uma problemática que perpassa os documentos de maneira bastante sutil, visto que em 2012, por exemplo, nenhuma referência ao termo é prevista no diagnóstico. Nos anos posteriores, a referência é mínima e o foco se mantém, na maioria das vezes, no aluno e na intenção de superar os baixos índices nas avaliações externas. Assim, ao questionar a ineficiência dos educandos nas práticas de leitura questiono, também, a formação leitora dos professores e de suas práticas, e dessa perspectiva aflora o posicionamento de que essa questão precisa ser tratada nas propostas de formação dos Cefapros, dando condições para que os docentes se qualifiquem como professores-leitores.

A formação do professor alfabetizador e do professor de Língua Portuguesa é aqui enfocada em sua relação com a formação continuada, nas propostas dos Cefapros, e, por isso, torna-se essencial refletir sobre o desenvolvimento da leitura dos docentes constituindo

expectativas, práticas, familiaridade e afinidade com textos bem como experiências leitoras, pois, para que o ato de ler seja significativo, é preciso estímulo, gosto e estudo (BELLENGER, 1978).

É preciso lembrar que as análises se pautaram na relação do diagnóstico com as propostas de formação continuada dos Cefapros para os anos de 2012 a 2020, tal como preveem os objetivos estabelecidos. Sendo assim, ainda que não haja um reconhecimento consistente desta demanda nos PPDCs, algumas formações foram propostas, e mesmo tendo sido tratadas de maneira sintética na seção que tratou da análise dos dados, serão aqui retomadas de modo a evidenciar como se dá o desdobramento da leitura ao longo dos documentos analisados.

Ao relacionar o diagnóstico com a formação continuada em questão foi possível inferir que, mesmo transitando pelas áreas da alfabetização e linguagem, se trata de uma abordagem que prioriza o aluno e não a formação leitora do professor.

Considerando a importância do diagnóstico para o Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro, enquanto documento que reflete sua identidade e orientador das suas ações, há que considerar que estas provas não podem e nem devem ser tomadas como único pilar de sustentação para fundamentar a abordagem da leitura nas formações continuadas. De acordo com Yunes (2003, p. 7), é o percurso transdisciplinar da leitura que viabiliza “dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico”, isso significa dizer que a leitura é substancial na educação em qualquer nível e, por isso, deve ser abordada de maneira dialógica, crítica e reflexiva nos cursos de formação de professores.

Como já mencionado, o diagnóstico frágil se confirmou, por diversas vezes, através da retórica de que os polos não dispunham de um instrumento de levantamento de dados eficiente que realmente evidenciasse a necessidade da escola e seus professores. Mesmo tendo em conta esta ausência, fundamental para orientar a abordagem e temática das formações, elas foram propostas enquanto programas governamentais e/ou ações do próprio Centro. Neste aspecto, Mortatti (2004, p. 15) ressalta que “É dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma forma de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.”, e é dessa premissa que advém a abordagem do programa de formação continuada Alfabetizar, que vigorou nos anos de 2012 e 2013, neste último, apenas em alguns polos.

Posteriormente a ele, foi implementado o PNAIC, instituído pela Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012, visando a “garantia do aperfeiçoamento através da formação continuada dos professores alfabetizadores das escolas públicas brasileira” (BRASIL, 2012b, p. 05) e se

constituindo como o programa com maior abrangência e estrutura já proposto pelo Ministério da Educação.

Mas como estes dois programas incorporaram as questões que envolvem a leitura? Ambos integravam suas ações tendo como eixo principal as práticas de Letramento, entretanto, o foco principal sempre se consolidou no aluno, como sugere o documento orientador PNAIC em Ação (2016), propondo

[...] um esforço concentrado na implementação de estratégias didáticas pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática, previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2016, p. 03).

O PNAIC desenvolveu ações por meio de parcerias com universidades públicas, institutos federais e Centros de Formação - Cefapros e o trabalho realizado com os professores alfabetizadores visou “ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (MATO GROSSO, 2015, p. 07). A contextualização destes programas como também das ofertas de formações se mostra necessária para a compreensão dos desdobramentos da leitura, no decurso dos anos, no texto dos PPDCs e o lugar que ela ocupa nos momentos formativos.

Além da discussão acerca da abordagem da leitura em programas governamentais como o Alfabetizar e PNAIC, trago à discussão a “Olimpiada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro”, programa que desenvolve ações de formação de professores presenciais e a distância, na intenção de promover um concurso bienal de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados. O público-alvo da Olimpíada são alunos, professores e escolas da rede pública de ensino, do 5º, 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

De acordo com o MEC, este concurso desenvolve ações voltadas para a formação de professores com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008). As formações são replicadas pelos Cefapros, em Mato Grosso, e, frequentemente, abordava a Alfabetização e letramento, por meio de roteiro de estudo e reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, para serem realizados presencialmente com grupos de professores.

O que se percebe é que, embora abrangesse a dicotomia leitura-escrita, o programa contemplava a formação leitora do professor, visto que as oficinas realizadas com os participantes promoviam a reflexão sobre suas próprias experiências enquanto leitor e escritor, na intenção de que esse processo contribuísse no momento da mediação no espaço da sala de aula.

Embora esta dissertação analise as contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora, é inevitável que em alguns momentos a dicotomia leitura e escrita seja abordada, dada a organização das propostas de formação e análise do diagnóstico dos documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Para corroborar com a concepção de leitura que fundamenta este estudo, busco Solé (2012), que a toma como uma prática social que abarca atitudes, gestos e habilidades que são estimulados pelo leitor, tanto no ato da leitura como no que a antecede. A mesma autora também concorda que a alfabetização é um processo pelo qual o aprendiz adquire habilidades de leitura e de escrita (SOLÉ, 2012).

Atenta ao fato de que os procedimentos, contudo, precisam transcender as meras técnicas de decodificação, as práticas de letramento surgem como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Esta é a abordagem dos programas de formação supraditos, todavia, é preciso entender que a alfabetização não é garantia de letramento, mas é substancial para que alguém seja considerado plenamente letrado.

A ideia da pedagogia dos multiletramentos, conforme proposta do Cefapro de Juína (2017e), no curso: “A pedagogia dos multiletramentos para a construção de uma escola de qualidade”, prioriza a formação de professores para que estes consigam trabalhar transpondo a pedagogia tradicional, cuja premissa parte de uma educação passiva, para a compreensão da perspectiva histórica, partindo de uma análise crítica que favoreça uma educação inclusiva, que promova a diversidade social.

O conceito de multiletramentos transcende a noção de letramento e de letramentos múltiplos, visto que focaliza diferentes abordagens de ensino. Segundo Rojo (2012, p. 13, grifo da autora), “[...] para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos”.

Ocorre que o PPDC não deixa nítido se o curso discutiria questões relativas à leitura e à formação leitora do professor e sequer apresenta diagnóstico que sugira a necessidade desta formação continuada, na modalidade curso.

A prática de leitura, para ser significativa, precisa despertar e cultivar o desejo de ler. Destarte, no desenrolar da análise dos PPDCs, a leitura se apresenta na perspectiva literária em

duas propostas oriundas do polo de Primavera do Leste: o curso “Formação para formadores de Leitores no Ensino Fundamental” (2012h) e a “Formação Mediação da Leitura Literária” (2019h), uma das poucas que traz, em seu bojo, a preparação para o desenvolvimento e prática leitora dos docentes.

Segundo Eco (2007), uma parte significativa da formação literária dos alunos no espaço da sala de aula se dá por meio do contato direto com a literatura dirigida à infância e à adolescência. Esta discussão relativa ao espaço escolar se faz pertinente uma vez que a abordagem da leitura literária na formação continuada em questão se liga diretamente à literatura na escola e à formação do aluno leitor.

Mas o que de fato representa a leitura literária? Cosson (2012) define que,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2012, p. 30).

Tese essa que é reforçada por Kleiman (1997), ao afirmar que a leitura que não surge de uma necessidade para alcançar um propósito não é propriamente leitura, por isso, “[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2012, p. 47 - 48).

De fato, muitos professores encontram dificuldades em trabalhar a leitura na escola, estimular os alunos a ler livros, contribuindo para a formação de um leitor capaz de fazer suas próprias escolhas e superação dos baixos índices. É por isso que esta pesquisa, baseada nas análises feitas nos PPDCs, traz provocações no sentido de que é preciso prever ações que envolvem os docentes no processo de sua construção leitora na intenção de que este se torne um indivíduo inserido neste universo, agente do seu processo de conhecimento, se envolvendo em práticas sociais de leitura, tendo lucidez das teorias e concepções que norteiam a abordagem sobre o ato de ler que orientarão sua prática. É desta maneira que o professor poderá aumentar o repertório, a partir do exemplo, pois, como menciona Geraldi (2006, p. 92), “Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura, é uma das leituras possíveis”.

Consequentemente, a formação continuada de professores não poderia fugir ao tema, pois a contar do desenvolvimento da leitura do professor é que se constroem muitas de suas

percepções e práticas. Contudo, não é isso que acontece realmente, uma vez que, como demonstrado na análise dos dados, evidencio que aos profissionais da Língua Portuguesa houve a proposição de 40 ações formativas durante o período de 2012 a 2020, enquanto que para os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pedagogos/alfabetizadores, o número chegou a 36. Assim, embora haja propostas de cursos que contemplem a leitura, desse total apresentado para as duas etapas, pouco mais de 03% das propostas de formação continuada atendem ao objetivo desta pesquisa, se concentrando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dito isto, retomo as discussões acerca dos desdobramentos da leitura nos documentos e a abordagem que se revela no âmbito das estratégias de leitura, proposta incluída nas PPDC de Primavera do Leste nos anos de 2018 e 2019. Ao compreender que a leitura circunda o processo de compreensão fundamentado no letramento ativo, em que o leitor se forma leitor a partir da interação com o texto, mediante atuação do professor ou de mediadores de leitura, no caso da formação continuada, ler se torna uma forma para aprender significativamente, isto é, quando o aprendiz – professor e/ou aluno – apreende o que leu, está aprendendo. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 48, grifo das autoras) “[...] o ensino de leitura baseado no ‘letramento ativo’ pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil”.

Neste sentido, as estratégias de leitura podem ser o caminho frutífero para desenvolver essa compreensão da leitura significativa, pois, como afirmam Girotto e Souza (2010, p. 54), forma-se um leitor “[...] ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar, e implementar atividades de leitura literária.”

Para contribuir com o arcabouço teórico sobre o entendimento das estratégias de leitura, coaduno com Solé (2012), que declara que elas se fazem presentes no processo de leitura, se constituindo ferramentas essenciais para o desenvolvimento da proficiência. Sua utilização permite compreender e interpretar, de forma autônoma, os textos lidos.

Portanto, a abordagem da formação em questão, cujo trabalho se fundamenta no letramento ativo do professor e no uso das estratégias de leitura, dá ao docente condições de aumentar seu repertório, contribuindo para o desenvolvimento da sua prática de leitura e potencializando processos para o amadurecimento e autonomia.

Fundamentada nesta abordagem da leitura é que trato da contação de história, conforme propõe o polo de Pontes e Lacerda (2019g) enquanto oferta de formação continuada, na modalidade seminário, aos seus professores. No que se refere à contação de histórias, busco em Cunha (1999) a reflexão de que, ao contá-las, temos a oportunidade de partilhar emoções, despertando o prazer de ouvir o outro em convívio com o grupo. Ademais, após ouvir uma

história, é possível fazer e refazer, produzir e reproduzir imagens na mente, estimulando, assim, a criatividade.

Ao passo que considero a abordagem da leitura na propositura daquela ação formativa de suma importância, o PPDC analisado não deixa claro se o seminário apresentará o trabalho dos professores em relação a suas práticas de leitura, que emergiram no momento formativo e que culminou nessa atividade final, ou destes com seus alunos em práticas na sala de aula. Essa fragilidade pode ser atestada em outras propostas de formação continuada constantes nos documentos e que passo a apresentar a seguir.

O PPDC de Diamantino (2019c) apresentou proposta de minicurso sobre leitura e escrita, todavia não esclareceu sob qual abordagem isso se daria, deixando vaga essa proposição no documento. Quando busquei informação no diagnóstico na intenção de compreender o eixo da formação, este apresentou apenas índices de avaliação externa relativos à baixa proficiência dos alunos no campo da leitura, da escrita e do raciocínio lógico e matemático. Esse tipo de diagnóstico se faz presente na maioria dos documentos como forma de justificar a necessidade de formação continuada, se constituindo como único orientador das questões concernentes à leitura.

À medida que desenvolvia a análise, percebi que situações como a descrita no parágrafo anterior se repetiam em outros PPDCs, a exemplo de Pontes e Lacerda (2017g, 2020g), que tratou de inserir, nos documentos, propostas relacionadas à “Jornada Formativa com foco na leitura” e à “Formação sobre diagnóstico e planejamento do ensino da leitura/escrita”, respectivamente. As propostas de formação tiveram como base o diagnóstico pautado nos índices das avaliações de larga escala (Ideb, Enem, Saeb) e também resultados de avaliações internas e sala de formação centrada na escola, entretanto, a abordagem da leitura não fica evidente nos documentos.

As avaliações externas e internas são construídas com intuito de acompanhar o desenrolar das ações do professor e das atividades com os alunos em sala de aula, orientando e determinando intervenções a partir do seu resultado. Seu princípio basilar é associar a avaliação ao ensino e aprendizagem em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013), mas não deve ser utilizada como único parâmetro norteador para propostas de formação.

Segundo Luckesi (1994), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem, devendo auxiliar na tomada de decisões sobre seu trabalho. No entanto, ao tratar sobre a formação continuada de professores, um diagnóstico mais profundo a respeito de suas limitações, fragilidades e potencialidades precisa ser

considerado, porém, como já evidenciado nesta pesquisa, a ausência destes instrumentos se tornou um dificultador nas ações do Cefapro.

De forma alguma pretendo desqualificar o uso destes indicadores, pois reconheço que “A situação é crítica para o país na avaliação da leitura: o Brasil se encontra no grupo de países que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para usar a leitura como ferramenta para obter conhecimento em outras áreas” (JARDON, 2007, p. 1).

Devo frisar, ainda, que sendo a leitura a base do processo de alfabetização e formação da cidadania, é preciso ter nítido, nos espaços de formação continuada, que cada docente aprende e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social. Por isso, é imprescindível que o Cefapro apresente propostas de formação buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, provocando reflexões sobre o significado do ato de ler. Assim, acredito que os desafios poderão ser, aos poucos, superados.

A concepção da leitura enquanto prática social essencial para constituição do leitor crítico e reflexivo se manifesta na proposta apresentada pelo Cefapro de Juína/MT (2018e), a partir da “Formação de leitores na escola: leitura como prática social”, que, em consonância com o que afirma Chartier (1992), implica lançar um olhar atento às práticas e usos da leitura, uma vez que ela reflete a apropriação relacionada às práticas de leitura e à historicidade, isto é, o contexto social em que o leitor se encontra, também precisa ser considerado, pois cada indivíduo irá trabalhar os textos com base nas suas próprias experiências e expectativas.

Contudo, mesmo considerando a importância da proposta de formação, não posso perder de vista o objetivo aqui proposto, e esclarecer que esta versa sobre a formação do aluno-leitor, colocando o docente como mediador deste processo, ou seja, o foco está na sala de aula e não se destina ao desenvolvimento e prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com vista à formação leitora.

No conjunto das análises que abrangeu o diagnóstico, parte essencial dos PPDCs, responsáveis por direcionar as ações e atendimentos dos Centros, o que fica claro, de início, é que os Cefapros não dispõem de um instrumento capaz de atestar declaradamente quais as necessidades formativas que deverão ser atendidas no decorrer do ano letivo. Essa problemática foi, inclusive, revelada pelo polo de Diamantino/MT, conforme explicitado no texto dessa dissertação. Ademais, à medida em que avançava a discussão, ano a ano, percebi que o diagnóstico passou a ser composto por índices de avaliações externas, revelando o baixo índice de leitura entre os alunos, todavia, esses dados vinham seguidos pelos da escrita, raciocínio lógico e matemático. Em suma, em nenhum momento o diagnóstico dos PPDCs expôs como

necessidade formativa a leitura com vistas para o desenvolvimento e prática do professor alfabetizador, de Língua Portuguesa ou para ambos.

Vale destacar, também, que em alguns momentos o caráter metodológico das formações se relacionava com o que previa o diagnóstico ao utilizar os resultados das avaliações em larga escala como justificativa para a formação. Porém, em alguns momentos, não era possível estabelecer qualquer relação, seja pela ausência do diagnóstico e/ou pela falta de proposta de formação.

5.3 Apagamento da leitura nas propostas de formação do Cefapro aos professores dos/nos anos finais do Ensino Fundamental

Respalhada na perspectiva interacionista no processo de leitura, é no diálogo como interação que se constroem os sentidos entre leitor e autor na construção de significados mediados pelo texto. Nessa circunstância, o sentido se mostra em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, isto é, um sentido alheio, um sentido outro, expondo novas dimensões (BAKHTIN, 2010). É nessa inter-relação que o leitor crítico interroga, critica, infere sentidos, enquanto o leitor acrítico retira apenas informações explícitas e superficiais do texto.

É com essa reflexão que inicio esta subseção com o fito de tratar do apagamento da leitura no decorrer das etapas escolares, ou seja, no limiar das análises dos PPDCs foi possível perceber que as formações continuadas que tratam, especificamente, do desenvolvimento e prática de leitura do professor, com vistas para sua formação leitora, se concentram, em sua totalidade, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quer dizer: são voltadas para professores alfabetizadores/pedagogos. Até mesmo entre os programas oriundos do MEC e replicados pelos Cefapros essa situação se repete, visto que também se consolidam na Educação Infantil, 1º ciclo e início do 2º Ciclo.

É inegável a necessidade que as escolas possuem de utilizar a leitura como uma das principais fontes de conhecimentos construídos em suas diversas abordagens, visando contribuir para que os alunos possam desenvolver o hábito de ler desde muito cedo. Destarte, o que percebi após a análise é que, aos docentes das séries iniciais o impacto da leitura na vivência e na formação continuada é maior quando comparado com o dos professores de Língua Portuguesa, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

A leitura está presente nas propostas de formação continuada dos Cefapros, como mostram os PPDCs analisados, da concepção crítico-reflexiva à metodológica, cujo fim atende

aos preceitos das avaliações internas e externas. Abordar a leitura no processo de alfabetização se configura em um alicerce seguro que dará suporte para a escrita, pois,

[...] como nosso olhar está voltado para os primeiros anos do Ensino Fundamental, contamos com a curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças desta faixa etária como motores de propulsão para as diversas e diferentes formas de buscar resolver problemas e explicá-los aos demais (SASSERON; CARVALHO, 2008, p. 338).

Todavia, o desaparecimento gradativo de cursos com essa finalidade, nos anos finais do Ensino Fundamental, é preocupante, tanto quanto a ausência de diagnóstico sobre o tema.

O controle e monitoramento da proficiência de leitura por meio de instrumentos corretivos, com fins em si mesmos, precisa ser compreendido como atividade que prevê adequação de conduta, não de submissão. Quando isso não acontece, a formação de professores, as aulas e a construção do conhecimento deixam de ser vistos como possibilidade de crescimento, emancipação e realização, “para serem vistos como algo que só tem valor a partir da nota, da aprovação” (LOTTA, 2019 p. 61) e/ ou correção dos baixos índices de maneira técnica e condicionada a esta abordagem. Assim, a avaliação, por sua vez, torna-se instrumento artificial e meio de legitimação desta lógica.

Não desmereço a funcionalidade deste instrumento, contudo, não pode nem deve ser tomado como único parâmetro para que propostas de formação continuada sejam sugeridas. Há que se pensar no professor, como ele se construiu enquanto leitor, como será a abordagem em relação ao desenvolvimento e à prática de leitura do docente, tencionando a sua formação leitora, para, desse ponto de partida, conseguir amenizar problemas de leitura que habitam o espaço da sala de aula e formação do aluno-leitor.

A avaliação da aprendizagem, seja ela interna ou externa, é necessária, porque produz informação sobre o funcionamento das situações didático-pedagógicas, permitindo que os Centros de Formação, em seus PPDCs, ajustem suas ações. Entretanto, ressalta que quando a necessidade de avaliar sobrepõe os objetivos didáticos, quando “a exigência de controlar a aprendizagem se erige em critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, produz-se uma redução no objetivo de ensino, por que sua apresentação se limita àqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle” (LERNER, 2002, p. 92). Tão real torna-se esta assertiva, que pode ser comprovada nos diagnósticos dos projetos políticos que evidenciam em seus diagnósticos índices dessas avaliações para orientar a implantação de intervenção pedagógica.

O que percebi no decorrer da análise foi uma mudança de paradigmas, isto é, entre as propostas de formação para pedagogos, inicialmente, privilegiou-se os objetivos de ensino da

leitura sob diversas abordagens, enquanto que para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, o foco esteve na prática de caça aos erros, a rotinização da aplicação de metodologias de ensino, sequências didáticas, práticas de escrita da Língua Portuguesa e poucos momentos de reflexão e desenvolvimento da criticidade a partir da leitura do professor.

Por conseguinte, independentemente de qual seja o estágio do leitor em formação ou desenvolvimento, estimular o hábito de ler para além de uma abordagem corretiva é questão de planejamento, para que a leitura se fixe de forma atraente ao olhar do docente envolvido no processo de formação e se estenda até sua prática em sala de aula e na formação de novos leitores. Embora a atuação do docente no espaço escolar e a prática do exercício da leitura junto aos alunos não sejam foco desta pesquisa, é uma questão que está intrínseca ao processo de formação continuada de professor, cuja premissa é a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Dialogando com o objetivo desta pesquisa, que pretendeu analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e da prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora, pretendia que o Cefapro, enquanto instância formativa, por meio de um diagnóstico legítimo, apresentasse propostas de formação continuada que contribuíssem no processo de desenvolvimento da leitura do professor e na constituição de práticas de leitura mais significativas e não meramente técnicas.

Nessa perspectiva, compreendo que os Centros de Formação desempenham função mediadora se constituindo figura importante na construção das relações entre o professor e a prática da leitura. Ocorre que, para que a produção dessas relações se dê no sentido de uma aproximação concreta entre docente e leitura, mediada pelo professor-formador do Cefapro, é primordial e estratégico pensar na formação continuada dos professores, nas reais condições de trabalho que são dadas aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa cuja abordagem da leitura está atrelada a indicadores de aferição de seu desempenho.

No tocante à formação continuada de professores, Côco (2006) salienta que é preciso repensar os diferentes aspectos que transpassam as práticas de leitura e observar a importância da formação continuada dos profissionais da educação que trabalham com seu ensino, pois

A formação, voltada para uma concepção discursiva de linguagem, em que a leitura constitui um processo de produção de sentidos, é um desafio na atualidade. Os investimentos escassos nessa área ajudam a compreender os

índices insatisfatórios demonstrados pelos alunos, nos diferentes sistemas de avaliação implementados no país, no campo da leitura, e evidenciam a necessidade de reconhecimento de formação de professores como fundamental para a melhoria da qualidade da educação (CÓCO, 2006, p. 288).

Face a essas considerações, entendo a relevância da pesquisa conforme o problema e objetivos levantados, na direção de contribuir para a ampliação das discussões que vêm sendo realizadas pela produção científica acerca do tema de leitura no âmbito da formação de professores atuantes em todas as etapas escolares, com vistas para sua formação leitora.

6 CONTRIBUIÇÕES E FRAGILIDADES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFAPRO

Nesta seção pretendo trazer uma reflexão sobre o objeto pesquisado com o intuito de desencadear uma discussão teórica sobre as contribuições e possíveis fragilidades que puderam ser vislumbradas nas propostas de formação continuada dos Cefapros que abordaram o desenvolvimento e prática de leituras dos professores, com vistas a sua formação leitora, considerando que “as práticas de leitura são elementos constitutivos da autoformação do professor, pois as leituras e discussões que ocorrem nos encontros de estudo fazem com que os professores produzam conhecimentos a partir da própria prática” (RODRIGUES; SOUZA, 2013, p. 196).

6.1 Contribuições da formação continuada para a construção leitora do professor alfabetizador e de Língua Portuguesa

O Cefapro, enquanto instituição formadora, foi considerado órgão responsável pela política de formação continuada de professores em todo estado de Mato Grosso, sistematizando e executando projetos e programas da Seduc-MT, por meio de parcerias estabelecidas com universidade, MEC e Secretarias Municipais de Educação. A formação de professores tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, nos últimos anos, em virtude dos problemas educacionais enfrentados pelos docentes tanto em sala de aula quanto sobre sua própria formação contínua. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 26) considera que “[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Compreendo como professor-leitor aquele que lê para ampliar conhecimento, informar-se, aprimorar o senso de sensibilidade estética, fruição, mas também o faz para se posicionar criticamente diante dos fatos e das ideias. Sobre isso, Lajolo (1991) afirma que:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mal professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado algum para os alunos (LAJOLO, 1991, p. 53).

Assim, é preciso refletir seriamente sobre o quão essencial é a figura do docente nos processos de aprendizagem e ensino da leitura, o que reitera a afirmação de Vygotsky (2001) de que eficaz é a aprendizagem na perspectiva da interação, pois as pessoas aprendem melhor

não quando alguém lhes diz o que pensar e fazer, mas sendo agentes de sua própria aprendizagem. E essa abordagem também precisa se manifestar nos espaços da formação continuada.

É com esse pensamento que passarei a apresentar as potencialidades e fragilidades atestadas nas propostas de formação continuada constantes nos PPDCs, referentes aos anos de 2012 a 2020. Importante frisar que no momento da categorização que culminou na elaboração dos quadros de análises, todas as formações que previam abordagem da leitura, seja na intenção de contribuir para a formação leitora do professor, do aluno e/ou de ambos, foram trazidas para a discussão e analisadas à luz das teorias que fundamentaram este trabalho. Nesta seção observo as contribuições e fragilidades das propostas, a fim de explicitar o que de positivo elas trouxeram.

A intenção deste trabalho não se fundamenta na culpabilização pelo fracasso da leitura, mas em uma reflexão sobre a importância de que o Cefapro institua meios para que os docentes desenvolvam práticas de leitura, fortalecendo, ou até mesmo criando, estratégias nos momentos de formação continuada.

A identidade que o Cefapro/MT reflete se manifesta por meio de seu Projeto Político de Desenvolvimento, foco desta dissertação, reconstruído anualmente a partir de diagnóstico realizado com as escolas e seus pares e durante e/ou ao final das formações continuadas. A relevância de serem retomadas essas questões se dá pelo vital papel que o Cefapro desempenha para a consolidação de uma política de formação de professores. Após análise dos documentos, constatei que as propostas poderiam contribuir positivamente para a formação dos docentes, pois evidenciou a preocupação com o baixo desempenho em leitura dos alunos e, em alguns momentos, abordou essa questão incluindo o professor nesse processo de construção e desenvolvimento das suas práticas de leitura.

Contribuições referentes à valorização da leitura nas propostas de formação continuada foram evidenciadas no sentido de melhorar o desempenho e atuação do professor. Assim, inicio pelo Projeto Regional de formação de professores e programas elaborados pelo MEC que contaram com a mediação dos Cefapros para que chegassem até os docentes nas escolas, tais como Alfabetizar, PNAIC e Olimpíada de Língua Portuguesa, respectivamente. Segundo Christov (*apud* ANDRÉ, 2009),

Os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem uma reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada com novos tempos. Essa perspectiva, ao conceber a formação como desenvolvimento profissional, pressupõe sua continuidade durante toda a vida

profissional, e sua concepção deve estar embasada principalmente na dialética teoria e prática (CHRISTOV *apud* ANDRÉ, 2009, p. 45)

Fundamentada nesses pressupostos teóricos, descrevo as ações desses programas de formação oferecidos pelo MEC e voltados para a política de formação do professor da Educação Básica, especificamente os alfabetizadores e docentes que atuam no componente curricular Língua Portuguesa, foco desta pesquisa.

As contribuições desses programas se refletem no âmbito da alfabetização e do componente Língua Portuguesa, sempre trabalhando a dicotomia leitura e escrita. Neste sentido, o trabalho do PNAIC com os professores alfabetizadores teve como tarefa avultar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento e com uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015). Com a Alfabeletrar não foi diferente, todavia este foi desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013, em praticamente todos os polos do Cefapro, sendo substituído em seguida pelo PNAIC, cuja duração foi mais estendida, com frutos que ainda permanecem nas escolas – alunos e professores –, e em publicações de alcance nacional, como a “Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização”, anteriormente mencionada.

Os benefícios de se trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento somado às dicotomias leitura e escrita, formação de leitores e formação de professores, tal qual os dois programas que descrevi no parágrafo anterior. Destarte, nessa concepção de alfabetizar letrando, o processo se desenvolve a partir de um contexto de vivência intensa e diversa pela criança ao utilizar as práticas sociais da língua escrita, interagindo com materiais concretos de leitura, o que significa proporcionar o

[...] domínio da língua às crianças e aos jovens que estão nas escolas públicas, aqueles que não são herdeiros, como bem qualifica Bourdieu, inserir no mundo da escrita os que, ao contrário dos herdeiros, têm de enfrentar obstáculos sociais, econômicos, culturais que se sustentam quase sempre pelo poder da língua e só podem ser enfrentados com o poder da língua (SOARES, 2015, n.p.).

Ainda sobre essa questão, a mesma autora, entretanto, chama a atenção para a distinção existente entre alfabetizar e letrar, visto que “[...] são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2002, p. 47).

Na continuidade das discussões que se fundamentam na prática do letramento é que apresento as propostas de formação que abordaram o letramento literário, a literatura e a leitura literária. A literatura carrega a característica de ser um texto multifacetado, podendo se

metamorfosar a partir do objetivo que busca o leitor no momento da leitura e/ou de seu planejamento, podendo se configurar e se adequar a diferentes finalidades.

A abordagem a partir da experiência literária pôde ser enxergada no polo de Primavera do Leste/MT, nos anos de 2018, 2019 e 2020, nas propostas: “Mediação da leitura literária” e “Formação – Estratégias de leitura”, cujo foco se estabeleceu no desenvolvimento e prática de leitura do professor. Todavia, esta última, seguiu a perspectiva interdisciplinar, já que envolveu as docentes das áreas da Pedagogia, Linguagem e Ciências Biológicas, contemplando desde os anos iniciais até os finais do Ensino Fundamental.

A relevância dessa abordagem é reforçada por Cosson (2012), ao depreender que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2012, p. 17).

Ao refletir sobre as questões que pressupõem o aprendizado literário encaminha o leitor para a consciência da linha de continuidade que direciona a educação literária (ECO, 2007). Neste sentido, a proposta de curso com base nessa perspectiva de leitura, não deve ser lembrada apenas pela sua função educadora, mas sim e principalmente pela função frutiva, enquanto arte que precisa ser vista e apreciada com seu devido cuidado. Diante disso, concluo, a partir da análise dos documentos, que a formação “Mediação da leitura literária”, proposta aos docentes do 1º Ciclo, promove a conscientização da função social da leitura.

No limiar das discussões tocantes à utilização de estratégias de leitura também aponta para uma abordagem significativa da leitura ao contemplá-la a partir de uma perspectiva interdisciplinar, tal qual aponta a “Formação – Estratégias de Leitura”, proposta também pelo Cefapro de Primavera do Leste/MT. A leitura, compreendida por sua natureza integradora e constitutiva de saberes, quando trabalhada na perspectiva interdisciplinar, deixa de ser exclusiva do professor de Língua Portuguesa, ou seja, partindo da premissa da proposta apresentada, professores dos demais componentes curriculares não são vistos como meros informadores, mas também como formadores e igualmente responsáveis pelo ensino da leitura; logo, sua inserção em ações formativas com essa finalidade acarreta em benefícios que contribuirão para a atuação no espaço escolar.

A interdisciplinaridade e a contextualização da leitura nas propostas de formação continuada de professores dão aos docentes a oportunidade de aprender a pensar, a relacionar os conhecimentos com o seu cotidiano, a dar sentido ao aprendido e captar o significado do

mundo (KLEIMAN; MORAES, 1999). Nesse universo, a leitura pode ser objetivo e instrumento de aprendizagem, ao passo que pertence a todas as disciplinas, visto que é a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem no contexto escolar e precisa ser discutida nos momentos de formação continuada de professores.

Além das contribuições advindas das propostas de formação que abarcam a leitura na perspectiva literária, interdisciplinar e do uso das estratégias de leitura, identifiquei o curso do Cefapro de Juína, em 2017 intitulado “A pedagogia dos multiletramentos para a construção de uma escola de qualidade”. A proposta, quando envolve o estudo dos multiletramentos, pretende oportunizar práticas letradas significativas, instigando os professores a buscar, durante a formação continuada, sua melhor compreensão, no intuito de implementar as atividades de leitura e escrita de textos multimodais, ou seja, visa novas propostas de ensino e aprendizagem que considerem os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2013, p. 8).

A intenção de esmiuçar as propostas de formação, desde programas do MEC até as formações planejadas e executadas pelos Cefapros, é esclarecer sua abordagem e concepção da leitura, bem como compreender o lugar que ela ocupa nos espaços formativos.

Com relação à “Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro”, criado em 2002, a proposta para essa formação se consolidou ao longo dos anos que compreenderam a análise dos PPDCs em praticamente todos os polos, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos através da leitura de obras literárias e gêneros específicos para cada etapa escolar e a formação de professores das escolas públicas de todo território nacional, iniciando pelo 5º ano.

Está explícito que a proposta de formação supradita contribuiu para que o professor ressignificasse sua prática, considerando a importância da escrita, produção, revisão e reflexão, pois “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para qual damos um significado” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 119). Assim, a proposta de formação tem como objetivo subsidiar teoricamente o docente nas questões que envolvem o ensino da leitura e produção de textos, por meio da mobilização dos professores para estudo e reflexão dos gêneros textuais. Mesmo reconhecendo a importância, evidencio que o foco da proposta está no aluno que produzirá os textos a partir das leituras que o programa prescreve para o gênero que já está definido para cada etapa, ou seja, o aprofundamento está na estrutura do texto.

Enquanto analisava as propostas de formação, percebi que a leitura e a escrita foram trabalhadas em consonância e ambas são fatores essenciais que facilitam a inserção do sujeito

na sociedade, no mundo globalizado. Compreendo que o ato de ler fornece ao leitor o acesso às informações, ampliação do vocabulário, desenvolvimento da criticidade e o interesse na busca pelo conhecimento sobre diversos temas, tornando a leitura formativa e informativa, por meio da qual o sujeito poderá aprimorar a escrita.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores é entendida como um processo de construção de conhecimentos aliado a teorias da prática docente, estimulando a reflexão crítica e não como um mero processo de atualização de informações contínuas. Com esse olhar procurei explicitar as contribuições das propostas de formação continuada dos Cefapros, a partir dos PPDCs, planejadas em torno da especificidade de cada polo e dos programas oriundos do MEC e difundidos pelos Centros.

Reconheço a importância do planejamento de ações de formação contínua de professores, reforçando ser fundamental que se incluam neles possibilidades de discussões sobre a real necessidade dos docentes, das escolas e seus alunos, a partir de um diagnóstico consistente. A materialidade da formação precisa inserir-se no campo das aprendizagens sobre a realidade vivenciada, promovendo a troca de experiências, visto que não se pode ignorar que, devido à dinamicidade que perpassa a prática educativa, há uma heterogeneidade cognitiva e comportamental de docentes.

Com a finalidade de atender a essa necessidade, dados de avaliações externas (Saeb, Prova Brasil) e internas fundamentaram o diagnóstico das propostas de formação nos PPDCs, utilizadas no sentido de justificar a intenção de abordar a leitura, já que o resultado da proficiência dos educandos se apresenta muito baixo. Segundo Mandarinó (2002), dentre as inúmeras variáveis que determinam os resultados das avaliações nacionais realizadas nas escolas, é consenso que a qualidade da prática docente é essencial e decisiva. Dessa maneira, a melhoria da qualidade do ensino da leitura está relacionada à reflexão e discussão sobre a prática e constituição leitora do professor, como também aos conhecimentos necessários para garantir uma educação de qualidade.

Dito isso, das propostas destinadas à formação continuada do professor no campo da alfabetização e Língua Portuguesa, com a finalidade de aprimorar seu desenvolvimento e prática leitora, merecem ser relevadas nesta pesquisa o regime de parceria estabelecido com as universidades públicas, que possibilitaram o aprofundamento das discussões e até mesmo a criação de grupos de estudos junto aos docentes, alicerçando a base teórica na alfabetização, na compreensão das práticas de letramento, letramento literário e principalmente contribuindo com uma melhoria na formação do docente.

O que pude depreender das análises feitas nos PPDCs de 2012 a 2020, foi que na trajetória da formação contínua de professores as propostas revelaram diversos propósitos relacionados à problemática da leitura, favorecendo o docente na construção de sua identidade, todavia, com fins de atender às necessidades de seus alunos no contexto da sala de aula, pois aquelas que efetivamente contemplaram o desenvolvimento e prática de leitura, com vistas para a formação leitora do professor, somaram apenas 03% do total geral das propostas.

A formação continuada a partir da mediação do Cefapro foi um processo promissor, ainda que voltado ao acúmulo e à reprodução de conhecimentos, mostrando-se capaz de gerar algumas mudanças no âmbito da leitura e da formação leitora do professor, de modo a oportunizar a aquisição de competências e saberes que possibilitem ao docente refletir criticamente e com autonomia sobre sua prática docente e formação contínua.

6.2 As fragilidades percebidas nas propostas de formação de professores

No campo da formação de professores se manifesta o desafio de desenvolver propostas educativas que orientem os docentes a lidar com as constantes renovações e incertezas na maneira de ensinar. É preciso, também, estimulá-los a assumir um posicionamento crítico diante da construção de sua identidade profissional.

É essencial tornar a formação continuada dos docentes requisito primordial para o acesso ao conhecimento, aliando teoria e prática por meio da ciência e da prática de ensino, oportunizando a construção e reconstrução do conhecimento, priorizando o aprender com autonomia a partir da formulação de conceitos que permitirão recriar alternativas de prática pedagógica.

De acordo com Nóvoa (2014), a formação continuada precisa se constituir enquanto uma proposta que subsidie o desempenho e atuação docente, fortalecendo sua identidade profissional, visto que a formação do professor crítico-reflexivo exige o desenvolvimento não só profissional como também pessoal e organizacional, e isso passa pela cultura, que inclui as práticas participativas e democráticas.

Diante do exposto, considerando os dados produzidos a partir da análise dos PPDCs dos nove Cefapros participantes da pesquisa e entre os textos de diversos autores consultados que constituíram o processo de pesquisa, foi possível chegar a algumas conclusões quanto às fragilidades observadas nas propostas de formação continuada dos Cefapros, sobre as quais discorro a seguir.

As políticas educacionais referentes à formação continuada do professor, embora tenham alcançado algum êxito, ainda não apresentam propostas com fins específicos de constituir um profissional seguro de sua atuação, pesquisador crítico e agente de transformação social, ou seja, há um longo caminho a ser percorrido até a construção de uma formação voltada para o desenvolvimento integral do docente, que de fato efetive a participação no processo de qualificação profissional. Um dado relevante a esse respeito foi a ausência de um instrumento de diagnóstico coerente e que refletisse a real necessidade das ações que foram planejadas, visto que em todos os PPDCs analisados as propostas de formação foram justificadas a partir dos resultados das avaliações externas apresentando, inclusive, dados que demonstram a baixa proficiência dos alunos.

A questão que discuto aqui não é a exclusão dessa informação do diagnóstico, todavia, não deve ser utilizado como único indicativo para elaboração de intervenção pedagógica viabilizada pelos cursos do Cefapro. No Brasil, esses instrumentos de aferição de rendimento ganharam força na década de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Ainda que os dados desses programas contribuam para o gerenciamento das intervenções, foram criados sob o argumento de fornecer informações sobre processos educacionais nas duas esferas, municipal e estadual, a fim de conduzir as políticas públicas de desempenho dos alunos (MACHADO, 2012). Em tese, as avaliações de larga escala consistem em testes para verificar as habilidades dos alunos nos componentes Português (leitura e escrita) e Matemática, visando bons resultados.

Neste sentido, pautar as ações propostas pelos Centros de Formação unicamente nesses mecanismos de teste implica deixar o professor alheio ao processo de diagnóstico, desconsiderando suas reais necessidades, inclusive aquela que se vincula ao objeto deste trabalho, que tratou de analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora. O que percebi nos PPDCs que analisei foi uma movimentação bem tímida nesse sentido, se restringindo a propostas que contemplavam a leitura docente, desconectadas do diagnóstico, que ora refletia a situação do alunado ora era silenciado.

Enquanto professora, vivenciei experiências no campo educacional a partir de comentários e queixas sobre a leitura dos alunos. No entanto, é preciso lembrar que a leitura é um tema político, social e histórico, que se liga intrinsecamente à inserção do sujeito na

sociedade, por isso não pode ser vista unicamente como caminho para assimilação de conteúdo, mas sim como meio de aprendizagem.

É válido reiterar que a concepção de leitura que fundamenta esta dissertação é a sociointeracionista, que, segundo Cardoso (2015), se opõe a simples decodificação e/ou correção pelo professor como elementos centrais do processo de aprendizagem. Ao exercício da leitura são acrescentadas muitas de nossas experiências, o que significa afirmar que:

Ler não é decifrar num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista (LAJOLO, 2002, p. 54)

Ocorre que ao confrontar essa abordagem com algumas propostas de formação constatei que a leitura ainda ocupa lugar de método e não de desenvolvimento da criticidade e reflexão e, também, não está ligada à necessidade de desenvolver a leitura no professor. Ao se planejar uma formação é preciso conciliar a reflexão sobre a prática enquanto elemento articulador da mudança de postura dos professores no que diz respeito à concepção de seu aprendizado e do aluno. Assim, ao buscar compreender o sentido da leitura nas formações específicas identifiquei que em apenas 3% das propostas a necessidade de se desenvolver e praticar a leitura, com vistas à formação leitora do professor foram encontradas. Ademais, foi utilizada como pretexto para se chegar a um determinado fim: utilização de sequências didáticas, discussão de métodos de ensino, caminhos para a produção textual de determinados gêneros etc.

Não desconsidero tais abordagens, mas chamou a atenção o quantitativo de propostas atendendo a esse fim. Sobre essa abordagem, Geraldi (2011) esclarece que esses textos, quando relacionados à produção textual, dialogam com a proposição de prática de leitura como pretexto para a produção de outros textos por parte dos alunos. Essa seria uma perspectiva de construção de sentidos que estimula o aluno a identificar palavras no texto lido, na intenção de responder questões propostas, por exemplo, o que aproxima este exercício do modelo das avaliações externas e internas de aferição do desempenho da leitura.

Os programas governamentais como PNAIC, Alfabetizar e Olimpíada de Língua Portuguesa, que se constituíram em propostas de longa duração, já que foram desenvolvidas ao longo de alguns anos, também devem ser considerados e creditado o devido mérito pelos seus resultados na vida do docente e no contexto de sua aplicação: a sala de aula. Mas ao relacioná-lo com o objetivo da minha pesquisa, as informações convergiram no sentido de que os caminhos trilhados por essas formações focalizavam o aprendizado do educando, buscando

meios para que este fosse alfabetizado na perspectiva do letramento ou restringindo a leitura a gêneros textuais específicos que posteriormente gerariam produções textuais. Pareceu que o aprofundamento nas questões da leitura do professor se fez limitado.

Na contramão dessas propostas de formação continuada a longo prazo, cujos efeitos podem ser percebidos, avaliados e replanejados de maneira mais coerente, as ações formativas específicas atendem questões mais pontuais. A análise de dados evidenciou que algumas propostas se encontram desarticuladas das necessidades que perpassam os PPDCs, limitadas e fragmentadas, reduzidas a um curto espaço. A esse respeito, o Relatório da Fundação Carlos Chagas - FCC (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011) promove uma reflexão que penso ser importante trazer para discussão:

Se a maior sistematicidade e duração das atividades imprimem às ações de formação continuada uma maior efetividade, elas, muitas vezes, não apresentam coerência entre metas, ações e resultados. Além disso, em muitos casos, a formação continuada de professores não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 80).

De forma alguma, este apontamento se converte em descrédito. Contudo, há que se refletir acerca desse cenário percebendo a necessidade de se criar e manter oportunidades para a formação continuada. A partir desse entendimento, enquanto professora-pesquisadora, acredito que o contexto favorece a formação continuada do professor, servindo de estímulo para a continuidade. Por isso pretendo defender, nesta pesquisa, a questão da formação docente e o quanto posso colaborar para o reconhecimento social do docente tornando público os meus achados, descobertas e resultados e, com isso, proporcionar subsídios que contribuam com a (re)formulação e manutenção da política pública de formação de professores, atingindo, dessa forma, a relevância social que toda pesquisa precisa ter.

Enfim, consciente das reais contribuições que as propostas de formação continuada oferecem aos professores, dando condições para o melhor exercício de sua profissão, não posso, também, deixar de chamar a atenção para as fragilidades encontradas e apresentadas nesta subseção. Acredito ser importante abordar questões concernentes à formação leitora do professor, assegurando a constituição de sua identidade como leitor proficiente, crítico e reflexivo, capaz de se posicionar nas mais diversas situações e contextos. Para isso, além de um diagnóstico coerente, é preciso ter em conta seus saberes teóricos e práticos, bem como específicos e experienciais, a fim de que eles possam desvendar, conscientemente, a realidade em que atuam, “desenvolvendo a capacidade de aceitarem os riscos, de terem disponibilidade

para buscarem explicações ao que enfrentam e propõem, abrindo caminho para o uso da reflexão, exercitando a cooperação e a interação dialógica no coletivo” (SILVA, 2005, p. 131).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi algo desafiante ao mesmo tempo que proporcionou um aprendizado significativo ao meu trabalho como professora-pesquisadora. A relação estabelecida com a temática investigada me permitiu desenvolver o estudo de maneira gratificante e prazerosa, com a intenção de contribuir com a discussão em torno da importância da formação permanente de professor, enfocando aspectos da construção leitora do docente em propostas de formação continuada dos Cefapros colimadas nos PPDCs dos anos de 2012 a 2020. Acredito que, com a temática assim contextualizada, chego à escrita das páginas finais desta dissertação apta a responder a pergunta que orientou esta pesquisa: Quais as contribuições e fragilidades existentes nas propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática da leitura dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à sua formação leitora?

Antes de proceder as conclusões advindas das análises, reitero que a estrutura pedagógica e administrativa do Cefapro, tal qual foi apresentada nesta dissertação, sofreu abruptas alterações ao final de 2020. Um processo de reestruturação foi iniciado pela Seduc-MT e, tal como ocorreu em outros momentos que antecederam à implantação do Cefapro, e por meio do Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, que dispôs sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da Seduc-MT e o processo de transição administrativa, o Centro de Formação, em todos os seus polos, teve seu quadro de formadores restringido aos componentes Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Tecnologia. A denominação, a partir de então passou a ser Diretoria Regional de Educação - DRE incorporando as Assessorias Pedagógicas e sendo gerida pela Coordenadoria de Monitoramento da Seduc-MT. Enfatizo, conforme evidenciei na seção 2.1, que o Decreto supradito se constitui, até o momento em que finalizo esta dissertação, como o único documento oficial que trata desse processo de reestruturação dos Centros de Formação.

Explicitado isso, reconheço, primeiramente a necessidade do Cefapro enquanto instância de formação continuada e suas contribuições ao longo dos anos. Todavia, é preciso esclarecer que esse êxito não foi maior dada a intervenção política que entrava em cena a cada mudança de governo e/ou tentativa de reestruturação. Os ataques à política de formação continuada foram constantes, mesmo o Cefapro tendo o reconhecimento nacional de sua boa atuação sendo, inclusive, tema de diversos estudos e pesquisa.

Considero que a formação dos docentes, conforme descrita nesta pesquisa, se configura em discussões sobre teoria e prática como elemento inovador e constituinte para o exercício do

ofício de ser professor. Entretanto, 98% das propostas de formação de professores adotadas pelos Cefapros tiveram seus fundamentos teóricos discutidos a partir das práticas no cotidiano das salas de aula, com foco no aluno e na superação dos baixos índices de proficiência em leitura, escrita e matemática atestados pelas avaliações externas e internas.

Destaco, também, o leque de concepções de formação continuada com o qual o Cefapro trabalhava, conforme descrição após a categorização que culminou na produção do Gráfico 2, que ilustra a seção 4, em que apresento discussões importantes acerca da diversidade de estereótipos de formação continuada.

Neste sentido, e sem tirar o crédito das propostas que obtiveram sim, resultados, percebi que a formação crítica foi aos poucos substituída por uma abordagem tecnicista, enfocando elementos específicos e principalmente aqueles descritos no parágrafo anterior. Essa perspectiva neoliberal acaba por transformar o sistema educacional ao introduzir mecanismos que regulam a eficiência e a produtividade dos professores e alunos, desconsiderando o contexto social e de atuação. Para a política neoliberalista, a ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares (GENTILI, 1996).

Enquanto professora, acredito que a construção da formação docente perpassa por constantes transformações e atualizações, isto é, se constitui em um processo de ir e vir, dúvidas e incertezas, e (re)construções na busca pelo conhecimento de forma contínua, permanente. E é exatamente por ser algo que não cessa que ela se manifesta em todas as situações: sociais, políticas e culturais, por isso é que saliento, como tema desta pesquisa, as propostas ofertadas pelos Cefapros aos docentes da rede pública estadual.

Outrossim, diz respeito à ausência de um diagnóstico coerente e que realmente refletisse a necessidade dos professores tendo em vista as dificuldades enfrentadas por eles em seu processo de formação continuada. De acordo com o que foi explicitado no decorrer desta dissertação, os dados coletados refletem que a deficiência da leitura e seu ensino se conectam diretamente ao desempenho dos alunos, na sala de aula, desconsiderando o desenvolvimento e prática de leitura, com vistas à formação leitora do professor.

Ainda nesse contexto, é preciso, ainda, ressaltar propostas executadas a longo prazo que contribuíram para a correção da fragilidade da leitura desde a alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental, tais como PNAIC, Alfabetizar, Olimpíada de Língua Portuguesa e ações específicas que abordaram a leitura na perspectiva do letramento, letramento literário, estratégias de leitura, interdisciplinaridade e múltiplos letramentos.

Compreendo o Cefapro como um projeto inovador que proporcionou contribuições relevantes ao professor, oportunizando (re)significar a prática por meio de novas formas de ensinar e aprender. Considero, ainda, que propostas de formação dos Centros de Formação podem refletir na qualidade da educação escolar, como evidenciei no gráfico da subseção 4.3, elaborado pelo Inep/MEC (2020) e que consta no “Resumo Técnico do Estado do Mato Grosso - Censo da Educação Básica 2019”, sobre a formação de professores no Estado entre os anos de 2015 a 2019.

Apesar disso, evidencio que apenas 3% das propostas atenderam ao objetivo proposto para esta pesquisa, que pretendeu analisar contribuições e possíveis fragilidades existentes em propostas de formação continuada ofertadas pelos Cefapros para o desenvolvimento e prática de leitura por professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, com vista à formação leitora.

Desse percentual, uma proposta da formação contemplou os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores pedagogos e uma abordou as estratégias de leitura na perspectiva interdisciplinar, considerando os docentes que atuam como professores pedagogos, os da área da linguagem e das Ciências Biológicas.

Assim, com base nos resultados obtidos, concluo que é possível encaminhar algumas reflexões e provocações capazes de contribuir com a formação continuada de professores e para a elaboração de propostas pedagógicas que transformem a realidade vivida e produzam conhecimento. Para além de se compreender os processos de formação contínua e profissional do professor, é necessário considerá-lo detentor de uma profissão cujo próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu próprio ofício. O desafio “está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”, como muito bem pontuado por Nóvoa (2014, p. 27).

Após minha vivência e experiência, adquirida durante os anos em que atuei como professora-formadora no Cefapro – 2017 a 2020 –, reputo a importância de destacar que as políticas de formação continuada estão em constante movimento, objetivando transformar a realidade histórica, especialmente na investida de articular ações existentes às expectativas de mudanças centradas na exequibilidade de ofertar formação aos professores. Entretanto, conforme já demonstrado no decorrer deste estudo, a intervenção do Estado, que culminou na desarticulação dos Centros de Formação, comprometeu profundamente esse processo.

Sobre a leitura e a formação leitora do professor, as propostas revelam uma abordagem distante e subjetiva nesse sentido, deixando evidente que há um longo caminho a percorrer no sentido da compreensão de que a formação leitora do docente envolvido no processo de formação contínua implica êxito no processo de formação de leitores na escola. Mesmo não sendo foco da pesquisa, essa analogia não pode ser desconsiderada.

Diante disso, busquei em Cagliari (2009) esclarecimentos que auxiliaram na compreensão de que a falha na formação de professores é apontada como uma das condições responsáveis pelo fracasso da escola no processo de formação de leitores. Logo, torna-se evidente que os baixos índices de proficiência dos estudantes no exercício da leitura não serão superados enquanto essa questão for refletida nos espaços de formação.

Esses desvios nas propostas de formação continuada de professores, verificados nos PPDCs em geral, trazem consequências graves para a atuação do professor no que concerne à tentativa de que seus alunos se tornem bons leitores, pois, conforme afirma Silva (2009, p. 52), “[...] assegurar o acesso dos estudantes a boa qualidade e diversidade de livros, por si só, não assegura o êxito na formação do leitor”, é preciso pensar em propostas que atendam a necessidade do docente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas que viabilizem sua formação leitora.

Por fim, atesto que a leitura, nos PPDCs analisados e que compuseram o *corpus* desta dissertação, está, na maioria das vezes, atrelada ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações de aferição da proficiência (externas e internas) e desconectadas do diagnóstico. Sendo o PPDC o canal para exercício da autonomia pedagógico-administrativa dos Centros, visando conferir-lhes identidade como fruto da reflexão e ação coletiva, entendo que o diagnóstico precisaria ultrapassar o mero levantamento de dados.

Então, por que não o fazer de maneira coerente, abordando, de fato, a necessidade de desenvolver e promover a formação leitora dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, considerando estes como mediadores desse processo na sala de aula? “Mire e veja”, é o que digo eu aos responsáveis pela elaboração desses documentos, visto que, na medida em que miro e vejo o que ocorre nas escolas e nas formações de professores, compreendo e defendo que, assim como “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas” e vão sempre mudando, também os processos de formação continuada devem passar, constantemente, por transformações.

Fica a indagação para um trabalho futuro e um convite ao leitor para que ajude a respondê-la.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores leitores e sua formação:** transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte, MG: CEALE; Autêntica, 2007.

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, TO: v. 6, n. 2, 2019, p. 151-167. Disponível em: 862-Texto do artigo-4108-1-10-20190307.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

AMARAL, Ivan Amorosino do. Oficinas de produção em ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. *In:* TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 147-188.

ANDRÉ, Marli. **Professores iniciantes:** egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.23. 2018.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In:* SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-48

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Áureo José, **A prática docente na formação do leitor literário**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BARROS, Marta Silene Ferreira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação de professores: uma análise dialética materialista como base da prática educacional. *In:* **III Jornada de Didáticas**. Desafios para a docência; **II Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20ANALISE%20DA%20DIALETICA.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021

BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BELLENGER, Lionel. **Os Métodos de Leitura**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e aprendizagem:** avaliações externas - perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5714043/mod_resource/content/3/p%206%20-

11%20e%2024%20-%2039%20-
%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20externas_%20perspectivas%20para%20a%20a%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20e%20a%20gest%C3%A3o%20do%20ensino.Arqui
vo.pdf Acesso em: 30 ago. 2021

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

BOLDANIRE, Rosária de Fátima.; BARBOSA, Raquel Lazari Leite. Formação docente e práticas de leitura: experiências iniciais e na atuação profissional. *In: **Revista Reflexão e Ação***. Santa Cruz do Sul, RS, v. 20, n. 1, p. 125-143, jan./jun.2012 Disponível em: <file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/2565-10496-1-PB.pdf> Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União** 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria n. 81/06. **Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento técnico contendo o histórico acerca da criação e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e as perspectivas de continuidade**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b, p. 68-81. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_1_MIOLO.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PNAIC em Ação 2016** - Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em: 20 nov 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar** – Resumo Técnico do Estado de Mato Grosso: Censo da Educação Básica. Brasília-DF Inep/MEC 2020.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, 2003. p. 125-161. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 30 set 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Silvia Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: desafios e resultados. *In:* CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso** (2013). 1. ed. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso - EdUFMT, 2015, v. 2, p. 17-32.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; KIMURA, Cecília Fukiko Kamei; RODRIGUES, Silvia Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: enfrentando um problema secular. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 41-56, 2016. DOI: 10.26571/2318-6674.a2016.v4.n2.p41-56.i5327. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5327>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2006. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_58_DILZA%20C%D4CO.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

COITÉ, Simone Leal Souza. Formação continuada de professores e políticas educacionais: discutindo conceitos, concepções e metodologias. *In:* SCÁRDUA, Martha Paiva [et al.]. (Org). **Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional**. Taguatinga, DF: Universa, 2012.

CONTRERAS, José. O docente como profissional reflexivo. *In:* CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Cristiene Aparecida de Carvalho; CÂNDIDO, Kátia Aparecida; AZEVEDO, Cleomar Azevedo. **A concepção do professor acerca da leitura e da formação continuada na alfabetização**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/3735-13639-2-PB.pdf> Acesso em: 03 ago. 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. *In: Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, 2018. p. 26-34. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590003/html/> Acesso em: 28 jul. 2021.

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ECO, Umberto. Os livros como mestres. *In: COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. p. 73-98

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores em condições de formação e de atuação. *In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete da Silva (org.). Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras - Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. p. 79-92.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT: UFMT/IE, 2006.

FERNANDES, Priscila Dantas; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. O ensino da leitura e da escrita: desafios do PNAIC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, set./dez. de 2018. p. 611-630. Disponível em: <file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/16075-52559-1-PB.pdf> Acesso em: 23 jul. 2021

FERREIRA, Diogo Jorge. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18212?show=full>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

FRADE, Isabel Cristina Alves da; SILVA, Ceris Salete Ribas da. A leitura de textos oficiais: Uma questão plural. *In*: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete da Silva (org.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras - Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 93-117.

FRANCO, Maria Lucia Puglisi de. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *In*: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Cadernos CEDES: Formação continuada**. n. 36. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GABRIEL, Gilvete Lima de. Narrativas autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2001.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. 2015. Trabalho apresentado no GT 13. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; FRIGOTTO, Gaudêncio; SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIROTTI, Cyntia G. G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GERALDI, José Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOBATTO, Márcia Regina. Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. *In: Laplage em Revista*-Universidade Federal de São Carlos, v. 1, n. 2, p. 107-118, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338009/html/> Acesso em: 03 ago. 2021

GOBATTO, Márcia Regina; LIMA BERALDO, Tania Maria. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como política de Estado. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i1.304. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6572>. Acesso em: 15 ago. 2021.

HOLANDA, Valdelice de Oliveira (Org.). **A formação continuada em Mato Grosso: entre discursos e práticas, a experiência do Cefapro de Rondonópolis**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+do+Mato+Grosso++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/2c0f07f3-fe37-47b9-adbd-6754236ccd21?version=1.1>. Acesso em: 02 nov. 2021

JARDON, Carolina. **Alunos da região Sul têm melhor desempenho no Pisa: avaliação foi feita pela OCDE e divulgada pelo Ministério da Educação. Região Nordeste, em especial o Estado do Maranhão, apresentou piores índices**. Globo.com. G1. Notícias. Publicado em 04 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL203889-5604,00-ALUNOS%20DA+REGIAO+SUL+TEM+MELHOR+%20DESEMPENHO%20NO+PISA.html>. Acesso em: 23 jul. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 maio 2021.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas, SP: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Romanyà/Valls, S.A, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LIMA, Maria Emília Amarantes Torres. Análise do discurso e/ou Análise de conteúdo. *In: Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, 2003, p. 01-13. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/166> Acesso em: 25 set. 2021.

LOTTA, Gabriela. **Teorias e Análises sobre implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

LUCKESI, Cipriano C. Capítulo II: Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. *In: LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998 [1994]. p. 27-47.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. *In: Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas*. Ano 01, n. 01, 2002. Disponível em: <http://www.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/> Acesso em: 31 mar. 2021.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2007**, de 29 de dezembro de 1997.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2.319**, de 08 de junho de 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Centro de Formação e Atualização do Professor**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar no 50/1998, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica**. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005**. Cuiabá: D.O. 2 do Estado de Mato Grosso, 07 de dezembro de 2005.

MATO GROSSO. **Decreto nº 7.542**, de 05 de maio de 2006. Cuiabá: D.O. do Estado de Mato Grosso, 05 de maio de 2006.

MATO GROSSO. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2006.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008**. Cuiabá: D.O. do Estado de Mato Grosso ano CXVIII, 16 de junho de 2008.

MATO GROSSO. **Edital nº 004/2008/GS/SEDUC de 14 de novembro de 2008**. Cuiabá: D.O. do Estado de Mato Grosso, 14 de novembro de 2008.

MATO GROSSO. **Lei nº 9.072, de 24 de dezembro de 2008**. Cuiabá: D.O. do Estado de Mato Grosso, 24 de dezembro de 2008.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2.246, de 19 de novembro de 2009**. Cuiabá: D.O. do Estado de Mato Grosso, 19/11/2009.

MATO GROSSO. **Parecer nº 002/2009**. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2009. Cuiabá: SEDUC/SAPE–Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais/SUFP, 2009.

MATO GROSSO. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPROS**. Cuiabá: CEFAPRO, 2010.

MATO GROSSO. 2016. **Secretaria de Estado de Educação**. Portaria Nº 161/2016/GS. Cuiabá, 2016.

MATO GROSSO. **Orientativo – PPDC – 2019**: Projeto Político de Desenvolvimento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2019a.

MATO GROSSO. **Política de Desenvolvimento, Atualização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2019b.

MATO GROSSO. **Projeto de Lei nº 11.668**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022.

MARIB, Rosimeyre Gomes da Silva; ALMEIDA, Marli Prolo de. Projeto alfabetizar - uma possibilidade de alfabetização em matemática vivenciada nas escolas públicas de Mato Grosso. *In: Seminário Educação: Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida*, 22, 2014, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2014. p. 1455-1462. Disponível em: http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/filesTemp/_Anais_SEMIEDU_2014%20-%20Completo.pdf Acesso em: 06 jun. 2021.

MARIN, Alda Junqueira. Alternativa inovadora na formação continuada de professores. *In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Poliana (org.). Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Currículo e Docência*. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2018. p. 100-112. Disponível em: file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/ALTERNATIVA_INOVAD

ORA_NA_FORMACAO-CONTINUADA_DE_PROFESSORES_pag101-112-eBook_Curriculo_e_Docencia_Vol2_colENDIPE.pdf Acesso em: 22 nov. 2021.

MAXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genialda Soares. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 61-95.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOREIRA, Laélia Portela; MORAES, Elba Vicentina de. Trajetória do Cefapro e qualidade: do contexto de influência ao contexto da prática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, Universidade Estácio de Sá, 2018. p. 32-52. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/185/showToc>. Acesso em: 25 out. 2021.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/18777-Texto%20do%20artigo-110388-1-10-20130903.pdf> Acesso em: 03 ago. 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. p. 01-15 Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 22 maio 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote - Nova Enciclopédia, 2014.

OLIVEIRA, Denise Cristina de. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2008. p. 569-576. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2015/12/pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf Acesso em: 26 set. 2021.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-40.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada (comp.). **Formación de profesores en America Latina: diversos contextos socio-políticos**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Antropos, 2003 (Colección Pedagogia S. XXI).

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

QUADROS, Ana Luiza; MIRANDA, Dayse. A leitura dos estudantes do Curso de Licenciatura em Química. *In: Química Nova na Escola*. São Paulo, v. 31, n. 4, p. 235-240, nov. 2009. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é o passaporte, é o bilhete de partida. *In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). A formação do leitor: Pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-30.

RIBEIRO, Madson Rocha. **A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal, Pará: continuidade ou descontinuidade?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Mestrado em Educação. São Luís, 2005. 221f. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/118> Acesso em: 14 jul. 2021.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores leigos e o Pro-formação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Marília, SP: UNESP, 2001.

RODRIGUES, Sílvia Pilegi. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. São Paulo, 2004. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em MT: trajetória de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010.

ROCHA, Simone Albuquerque da. A criação dos Cefapros-MT a partir da lente do narrador. *In: HOLANDA, Valdelice de Oliveira (Org.). A formação continuada em Mato Grosso: entre discursos e práticas, a experiência do Cefapro de Rondonópolis*. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, Sílvia de F. Pilegi; SOUZA, Danielle Loana Gutiérres. Formação contínua de professores de Língua Portuguesa: a leitura em questão. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 3, p. 194-204, 2013. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo687963-forma%C3%A7%C3%A3o-cont%C3%ADnua-de-professores-de-1%C3%ADngua-portuguesa-a-leitura-em-quest%C3%A3o. Acesso em: 15 nov. 2021.

RODRIGUES, Sílvia de F. Pilegi; MATA, Luci Gomes da; MONTEIRO, Renata Ribeiro. Práticas de leituras dos formadores de professores. *In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2014, Goiânia - GO. Anais...* Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado->

educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/S%c3%adlvia-de-F%c3%a1tima-Pilegi-Rodrigues_-Luci-Gomes-da-Mata_-Renata-Ribeiro-Monteiro.pdf Acesso em: 22 jul. 2021

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 20.

SANTOS, Lucíola. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-25

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/apm>. Acesso em: 03 set. 2021.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António, (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 78-91.

SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. O direito à leitura literária. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SHULMAN, Lee S. Just in case: reflections on learning from experience. *In*: COLBERT, Joel; TRIMBLE, Kimberly; DESBERG, Peter. Ed. **The case for education: contemporary approaches for using case methods**. Needham Heights, Massachusetts: Ally & Bacon, 1996, p. 197-217.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *In*: **Educação e Sociedade**. Revista Ciências e Educação. Campinas, SP: n° 72, 2000, p. 89-109. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357033_A_formacao_continua_de_professores_uma_reflexao_sobre_as_praticas_e_as_praticas_de_reflexao_em_formacao. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro. da. **Leitura e realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Unidades de leitura: trilogia Pedagógica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Perfil Magda Becker Soares**. [Entrevista concedida a] Itamar Rigueira Junior. Diversa - Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: ano 12, número 20, abr. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/20/perfil-magda.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOARES, Magda. Discurso de Magda Soares. **Ceale* Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**. FaE. UFMG. Institucional. Publicado em 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discurso-de-magda-soares.html>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Sitja. Memória, (auto) biografia e formação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIMM, Jordana Wruck; SENGIK, Aline Sherse; STOUBÄUS, Claus Dieter. Formação e saúde docente para a/na Educação Superior. *In*: **Revista Humanidades**. Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 415-430, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/6029-20831-1-SM.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *In*: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/aless/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/6515-10667-1-SM.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

VYGOTSKY, Levi. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Levi. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Levi. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, v. 44, 1995.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

ZILBERMAN, Regina. Um olhar certo. *In: Leituras*. BRASIL. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/COGEAM. Projeto 914BRA1113 - UNESCO. Novembro de 2006, p. 20-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

REFERÊNCIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Barra do Garças. 2012a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Confresa. 2012b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Diamantino. 2012c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Juara. 2012d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Juína. 2012e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Matupá. 2012f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Pontes e Lacerda. 2012g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Primavera do Leste. 2012h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2012 – Sinop. 2012i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013– Barra do Garças. 2013a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Confresa. 2013b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Diamantino. 2013c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Juara. 2013d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Juína. 2013e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Matupá. 2013f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Pontes e Lacerda. 2013g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Primavera do Leste. 2013h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2013 – Sinop. 2013i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Barra do Garças. 2014a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Confresa. 2014b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Diamantino. 2014c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Juara. 2014d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Juína. 2014e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Matupá. 2014f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Pontes e Lacerda. 2014g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Primavera do Leste. 2014h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2014 – Sinop. 2014i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Barra do Garças. 2015a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Confresa. 2015b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Diamantino. 2015c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Juara. 2015d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Juína. 2015e

MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Matupá. 2015f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Pontes e Lacerda. 2015g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Primavera do Leste. 2015h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2015 – Sinop. 2015i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Barra do Garças. 2016a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Confresa. 2016b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Diamantino. 2016c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Juara. 2016d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Juína. 2016e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Matupá. 2016f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Pontes e Lacerda. 2016g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Primavera do Leste. 2016h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2016 – Sinop. 2016i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Barra do Garças. 2017a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Confresa. 2017b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Diamantino. 2017c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Juara. 2017d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Juína. 2017e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Matupá. 2017f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Pontes e Lacerda. 2017g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Primavera do Leste. 2017h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2017 – Sinop. 2017i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Barra do Garças. 2018a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Confresa. 2018b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Diamantino. 2018c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Juara. 2018d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Juína. 2018e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Matupá. 2018f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Pontes e Lacerda. 2018g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Primavera do Leste. 2018h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2018 – Sinop. 2018i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Barra do Garças. 2019a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Confresa. 2019b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Diamantino. 2019c

MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Juara. 2019d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Juína. 2019e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Matupá. 2019f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Pontes e Lacerda. 2019g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Primavera do Leste. 2019h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2019 – Sinop. 2019i
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Barra do Garças. 2020a
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Confresa. 2020b
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Diamantino. 2020c
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Juara. 2020d
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Juína. 2020e
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Matupá. 2020f
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Pontes e Lacerda. 2020g
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Primavera do Leste. 2020h
MATO GROSSO. PPDC- Cefapro 2020 – Sinop. 2020i

ANEXO 1 - Manifestação Técnica nº 35/2020/SPDP/SEDUC/MT de 16 de julho de 2020

Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

Cuiabá, 16 de julho de 2020

Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional SPDP/SEDUC/MT
Interessado: Cefapro de primavera do Leste
Assunto: Pesquisa em nível de Mestrado da Professora Alessandra Costa

MANIFESTAÇÃO TÉCNICA Nº 35/2020/SPDP/SEDUC/MT

Considerando o pedido da Professora Formadora Alessandra Costa do Cefapro de Primavera do Leste quanto a autorização para a pesquisa do PPDC dos quinze polos do Cefapro - período de 2009 a 2020;

Considerando que fizemos consulta junto aos gestores de cada Cefapro a autorização da pesquisa nos PPDCs no recorte temporal solicitado;

Considerando o deferimento dos Cefapros de Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra.

Assim sendo, manifestamos favoráveis ao pedido da professora formadora, com a ressalva de que a pesquisa de mestrado poderá ser realizada nos Cefapros mencionados nessa manifestação.


Adriano Sabino Gomes
Superintendente de Políticas de Desenvolvimento Profissional